B
53
L5

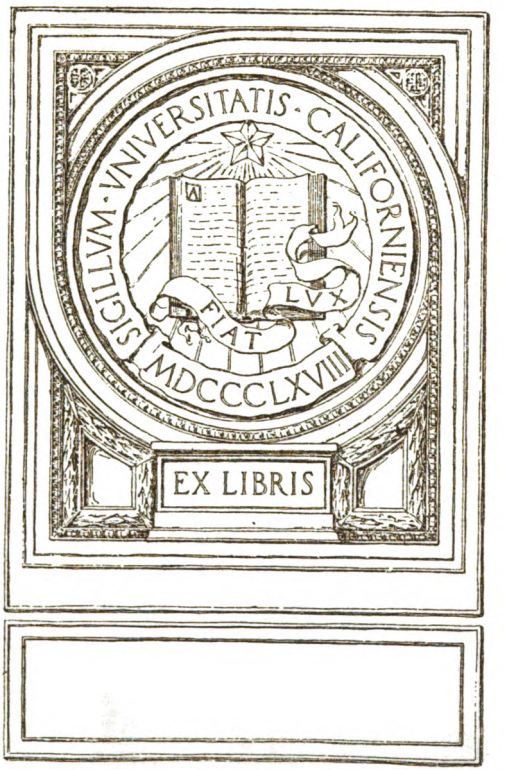
UC-NRLF
B 3 111 637

THEODOR LITT

DIE PHILOSOPHIE DER GEGENWART UND IHR EINFLUSS AUF DAS BILDUNGSIDEAL

LEIPZIG / B. G. TEUBNER / BERLIN

Digitized by Google



Digitized by Google

Digitized by Google

Digitized by Google

UNIV. OF
CALIFORNIA

DIE PHILOSOPHIE DER GEGENWART UND IHR EINFLUSS AUF DAS BILDUNGSIDEAL

VON

THEODOR LITT

VERLAG VON B. G. TEUBNER · LEIPZIG · BERLIN 1925

Digitized by Google

UNIV. OF
CALIFORNIA

B53
L5

ALLE RECHTE,
EINSCHLIESSLICH DES ÜBERSETZUNGSRECHTS, VORBEHALTEN

Digitized by Google

VORWORT

Die vorliegende Schrift ist die breitere Ausführung eines Referates, das ich gelegentlich des im August in München veranstalteten pädagogischen Kongresses erstattet habe. Dem Thema ist absichtlich der Wortlaut gelassen, den die Kongreßleitung gewählt hatte, weil gerade mit dieser Fassung ein besonders brauchbarer Zugang zum Kern des Problems geschaffen ist. Die philosophischen Grundüberzeugungen, auf denen die gesamte Betrachtung fußt, und die natürlich hier nicht ausführlich begründet werden konnten, findet man entwickelt in meinen Büchern „Erkenntnis und Leben" (Leipzig 1923) und „Individuum und Gemeinschaft" (2. Auflage, Leipzig 1924). Zu ihnen steht der Inhalt dieser Schrift nicht nur im Verhältnis einer Fortführung; er macht zugleich an einem Einzelfalle deutlich, daß die fraglichen philosophischen Grundsätze nicht nur für das Ganze der sog. „Geisteswissenschaften", sondern auch für die normativen Disziplinen die tragende Grundlage geben.

Leipzig, im September 1924.

THEODOR LITT

590359

Digitized by Google

INHALT

Seite

I. Erste Vorbetrachtung 1
II. Zweite Vorbetrachtung 10
III. Die These des Positivismus 14
IV. Die These des Logizismus 20
V. Der Gegensatz 25
VI. Lebensphilosophie und Lebenspädagogik 31
VII. Das Mißlingen der Synthese 40
VIII. Die dialektische Lösung 51
IX. Die Individualisierung des Bildungsideals 63
X. Die deutsche Lage 69

Digitized by Google

UNIV. OF
CALIFORNIA

I. ERSTE VORBETRACHTUNG

Das Thema dieser Untersuchung hat einen Wortlaut, der geeignet ist, Bedenken, wo nicht entschiedenen Widerspruch hervorzurufen. Wir setzen uns zunächst mit den Erwägungen auseinander, denen solche Zweifel entspringen; und wir wählen diesen Ausgangspunkt, weil gerade eine Vorbetrachtung dieses Inhaltes den Sinn unserer Fragestellung mit besonderer Klarheit heraustreten läßt.

Das Thema redet von der Philosophie der Gegenwart und dem Bildungsideal, gleich als ob es sich hier um zwei in sich durchaus einheitliche und für das allgemeine Urteil feststehende Größen handle. Daß es in der Tat mit diesen Größen so bestellt wäre, das wäre im Interesse unserer Untersuchung nur aufs dringendste zu wünschen. Denn wer die Beziehungen zweier Faktoren zueinander zu erforschen hat, der wird immer dann am sichersten vorwärtsschreiten, wenn jeder dieser Faktoren für sich bereits so zweifelfrei bestimmt ist, daß das gesamte Erkenntnisbemühen sich auf die Erkundung der zwischen beiden obwaltenden Verhältnisse konzentrieren kann. Viel mißlicher liegen die Dinge, wenn nicht nur die Relationen, sondern auch die Relata noch fraglich sind, und zwar nicht nur deshalb, weil dann die zu bewältigende Erkenntnisarbeit quantitativ zunimmt, sondern vor allem aus dem Grunde, weil die durch die Objekte als solche und die durch ihre Beziehungen aufgegebenen Probleme unausbleiblich ineinandergreifen, weil jede Entscheidung über die Beschaffenheit des Gegenstandes auch die

Digitized by Google

Bestimmung der Beziehungen, jede Aussage über die Beziehungen die Bestimmung des Gegenstandes irgendwie präjudiziert.

Daß nun für unser besonderes Problem der zweite der angenommenen Fälle zutrifft, ist keinem auch nur oberflächlich Orientierten zweifelhaft. Unsere Betrachtung geht, weder was die Philosophie noch was das Bildungsideal anbelangt, von durchsichtigen und klaren Voraussetzungen aus. Dies zu belegen genügt der Hinweis auf die Fragwürdigkeit der Singulare: die Philosophie, das Bildungsideal. Schon diese Einzahl als solche scheint dem Gegenstand eine Bestimmtheit zu verleihen, die ihm keineswegs zukommt: sehen wir doch, selbst wenn wir uns auf die deutsche Geisteswelt beschränken, eine Vielheit von philosophischen Systemen, Richtungen, Meinungen und eine noch viel buntere Mannigfaltigkeit von pädagogischen Bestrebungen und Idealbildungen vor uns. Und beiderseits stehen diese Tendenzen nicht etwa in der Gestalt nebeneinander, daß sie das fragliche Problemgebiet unter sich aufteilten und demgemäß sich in wechselseitiger Ergänzung zu einem Ganzen zusammenschließen könnten, sondern zwischen ihnen herrscht Widerspruch und Gegensatz, nicht selten sich bis zu einem leidenschaftlichen Widerstreit verschärfend, in dem die Gegner sich verdrängen und zunichte machen möchten.

Dieser Sachverhalt stellt uns sogleich vor die Frage: sollen alle diese Sonderrichtungen der philosophischen und der pädagogischen Ideenbewegung hinsichtlich ihrer Beziehungen erforscht werden? Es sind nicht etwa nur die äußerlichen Notwendigkeiten der sachlichen Beschränkung, die uns von diesem Unternehmen absehen lassen. Wollten wir uns eine solche Vollständigkeit zum Gesetz machen, so würden wir an Stelle der einen Philosophie, von der das Thema spricht,

Digitized by Google

ein Bündel von Philosophemen, an Stelle des einen Bildungsideals ein Wirrsal von Bildungsforderungen erhalten; dann wäre es in der Tat um jede Klarheit des Themas geschehen. Nein — wer auch nur nach einiger Durchsichtigkeit des Gegenstandes strebt, der wird sich entschließen müssen, seine Betrachtung nur einem Teil der beiderseitigen Phänomene zuzuwenden. Aber wie ist, so wird man einwenden, ein solches Hervorheben und Weglassen innerhalb der tatsächlich aufgetretenen geistigen Bewegungen möglich, ohne daß die Sachlichkeit der Darlegung der Willkür des Betrachters aufgeopfert würde? Alle dahingehenden Bedenken werden hinfällig, wenn der herausgeholte „Teil" der Phänomene eben doch nicht bloßer „Teil", d. h. Stück, Bruchstück des in Frage stehenden Ganzen ist, sondern in sich irgendwie das Ganze der Bewegung sammelt und zur Darstellung bringt. Eine solche stellvertretende Leistung der Teilgebilde wird zunächst einmal insofern durch die Natur des Gegenstandes selbst nahegelegt, als keineswegs sämtliche Philosophien und Philosopheme der Gegenwart der pädagogischen Problemwelt sozusagen ihr Antlitz zukehren. Es gibt philosophische Problembereiche und Problemlösungen, die, wenngleich für keine pädagogische Gedankenbildung schlechthin gleichgültig, gleichwohl eines unmittelbaren Einflusses auf die Formung pädagogischer Ideale ihrem Wesen nach ermangeln beziehungsweise mit den verschiedensten Idealbildungen in gleich gutem Einvernehmen leben können, weil sie in einer für sie alle verbindlichen und inkorrigiblen Denkschicht heimisch sind; es gibt andererseits Teilgebiete und Fragestellungen, deren Behandlung auf bestimmte pädagogische Positionen mit unausweichlicher Notwendigkeit hinführt oder wenigstens die diesen entsprechenden Entscheidungen in sich schließt. Nur wenn und wo die philosophische Denkbewe-

Digitized by Google

gung diese Regionen aufsucht, also nur in diesem „Teil" ihrer Gesamtarbeit, sucht und findet sie Anschluß an die Welt der erzieherischen Interessen. Es ist also nichts weniger als das subjektive Belieben des Betrachters, wenn er seinen Gegenstand an der Hand dieser Selbstbewegung und -gliederung des philosophischen Gedankens einschränkt.

Trotzdem würde auch diese Grenzbestimmung noch nicht hinreichen, um dem Gegenstand der Untersuchung die nötige Bestimmtheit zu verleihen. Denn auch bei solcher Einschränkung behalten wir zunächst ein Vielerlei von nicht vereinbaren, zum Teil in schärfstem Widerspruch stehenden Deutungen, Ideen, Forderungen in der Hand. Hier muß, hier kann aber auch die Einheit des Gegenstandes durch ein radikaleres Eingreifen des betrachtenden Subjektes gewonnen werden. Ein solches Eingreifen hat seine Rechtsgrundlage zunächst einmal an der Tatsache, daß Gegnerschaft und Widerspruch, wie sie zwischen Richtungen des geistigen Lebens obwalten, eine Instanz nicht sowohl gegen als vielmehr für ihre Einheit bilden — nur daß es eben keine Einheit der sachlichen Übereinstimmung, der Uniformität des Gedankeninhalts ist, die sie verbindet, sondern eine Einheit der dialektischen Zusammengehörigkeit, eine Einheit also, die sachlichen Widerspruch nicht ausschließt, sondern zum Kennzeichen hat. Die alte Wahrheit, daß eine noch so leidenschaftliche und entschlossene Gegnerschaft die Widersacher zwar auseinandertreibt, aber gleichzeitig auch im Kampf, ja recht eigentlich durch den Kampf verbindet und in tiefinnerliche Wesensbeziehungen setzt, bewährt sich nicht zum wenigsten auch in den Geisteskämpfen, die in der Welt der philosophischen und pädagogischen Idee ausgefochten werden. Auch hier steht es nicht so, daß die voneinander abweichenden Bewegungen und Bestrebungen äußerlich nebeneinander herlaufen

Digitized by Google

— dergestalt, daß nur dem Auge des Betrachters ihre Divergenz bemerklich würde — sondern recht eigentlich dadurch, daß sie sich befehden, daß sie sich aneinander messen und reiben, daß sie ihren Gegensatz selbst durchleben und auskosten, werden sie zur vollen und allseitigen Durchbildung, zur Entfaltung aller Konsequenzen gedrängt. Nicht trotz des Gegensatzes, sondern im Gegensatz selbst gehören sie zusammen; sie würden ohne eine solche Weise des Aufeinanderbezogenseins nicht das sein, was sie tatsächlich sind. Von solcher Art ist die funktionale Einheit der wesenhaften Gestaltung, die es uns gestattet, selbst inmitten aller scheinbaren Chaotik des weltanschaulichen und pädagogischen Meinungsstreites immer noch von der einen Philosophie, der einen Bildungsidee der Zeit zu sprechen. Daß eine solche Einheit des geistigen Wuchses auch die Extreme verbindet, das pflegt freilich denen zumeist nicht zum Bewußtsein zu gelangen, die unter dem Eindruck der aktuellen Auseinandersetzung, die im Banne der Erregungen und Erschütterungen leben, wie sie die Fehde des Geistes mit sich bringt: sie sehen nur das Gegenüber, dem Angriff und Abwehr gilt, nur den Widerspruch, der durchgekämpft sein will. Anders die späteren Geschlechter, deren rückschauende Erinnerung bei den Geisteskämpfen verflossener Tage verweilt: dem Blick des Historikers bleiben auch da, wo Christentum und Antike, Renaissance und Mittelalter, Protestantismus und Katholizismus, Aufklärung und Christentum, Klassizismus und Aufklärung, Romantik und Klassizismus zu schärfstem Widerspruch auseinandertreten, die Wesenszüge nicht verborgen, die die Gegner gerade in der Leidenschaft des Kampfes einander mitgeteilt haben; es ist geradezu die Probe auf seine historische Divination, ob er das gemeinsame geistige Klima verspürt, in dem die Parteien atmen mußten, um ihre

Digitized by Google

Sache durchfechten zu können. Eine solche versöhnende Zusammenschau ist den späteren Geschlechtern nicht etwa aus dem äußerlichen Grunde vergönnt, weil das Fortrücken der Zeit die Leidenschaften gedämpft oder ausgelöscht hat, an denen sich der Kampf nährte, und so die kühlere Betrachtungsweise des Unbeteiligten sich Geltung verschaffte; eine bloße Entleerung und Distanzierung würde nicht genügen, die neue Auffassung herbeizuführen. Vielmehr sind die Kämpfe der Vergangenheit jetzt deshalb in ein anderes Licht gerückt, weil in der Person des Betrachters die dereinstigen Gegensätze, hegelisch gesprochen, „aufgehoben" sind. Was zuvor sich auf Tod und Leben bekämpfte und zu verdrängen trachtete, das ist im Prozeß der fortschreitenden Entwicklung als Moment eingegangen in die Gestalten des Geistes, die aus den Wehen jener Zeit sich emporgerungen haben; so schließt das spätere Geschlecht, nichts weniger als „unbeteiligt" an dem Vorausgegangenen, in gewissem Sinne die Mächte in sich, die sich damals den Lebensspielraum streitig machten; es ist sie alle in ihrer Einheit und wesenhaften Verbundenheit zu erfassen befähigt und berufen, so wahr diese in ihm selbst Wirklichkeit ist.

Diese eigentümliche Erkenntnisleistung nun, für die nach dem Gesagten im allgemeinen die Nachlebenden weitaus am glücklichsten disponiert sind, sie ist es, um die wir, die Mitlebenden, uns bemühen müssen, wenn wir die Philosophie und das Bildungsideal der eigenen Zeit, aller Zerspaltung, ja Zersplitterung zum Trotz, als lebendige Einheiten aufzufassen und auf ihre Beziehungen zu befragen haben. Daß die mannigfaltigen Teilbewegungen der Zeit nicht äußerlich nebeneinander oder gegeneinander gestellt sind, sondern im Sinne der dialektischen Verbundenheit innerlichst zusammengehören, das würde selbst in dem Falle a priori feststehen,

Digitized by Google

wenn es schwer fallen sollte, schon jetzt im einzelnen den Nachweis solcher Bezogenheit zu führen, wenn also diese Aufgabe der gereifteren Einsicht kommender Geschlechter vorbehalten werden müßte.

Zum Glück für unser Thema liegt diese Notwendigkeit nicht vor. Wir brauchen vor der gestellten Aufgabe nicht zurückzuweichen, weil, wie mir scheint, die geistige Gesamtlage gerade im Augenblick von einer Art ist, die uns einigermaßen an der zumeist den Nachlebenden vorbehaltenen Gunst teilhaben läßt. Es ist nämlich nicht an dem, daß die Zusammenschau der geistigen Bewegungen des eigenen Zeitalters jederzeit den gleichen Schwierigkeiten begegnete. Es gibt gewisse ausgezeichnete Momente im Leben des Geistes, in denen eine scheinbar in die Weite zerfließende und in Gegensätze sich auflösende Bewegung plötzlich auf Sammlung drängt, in denen der Ertrag eines vielfach zerteilten Bemühens sich zusammenrafft und an den verschiedensten Stellen ein Hinstreben auf bestimmte Zentren des Gedankens bemerklich wird. Gerade dann, wenn die Gegensätze sich aneinander bis zur äußersten Schärfe herausgearbeitet haben, wenn die gedanklichen Möglichkeiten in solchem Wechselspiel bis ins Letzte vorgetrieben sind, gerade dann ist der Augenblick da, die gegensätzlichen Positionen nicht etwa durch Mischung und Abschwächung innerhalb der Ebene, in der sie sich entwickelten, zu einem äußeren Ausgleich zu bringen, sondern auf eine Stufe des Gedankens emporzuheben, in der ihre Seiten erhalten und doch in einer umfassenden Gesamtanschauung „aufgehoben" werden können — und umgekehrt, damit diese Gesamtauffassung werden konnte, mußten zunächst die Gegensätze sich selbst bis zu einer solchen letzten Entschiedenheit polarisiert haben. In der Geschichte der Philosophie verkörpern Systeme, wie die

Digitized by Google

des Aristoteles, des Thomas von Aquino, von Leibniz und von Hegel besonders eindrucksvoll solche Versuche, die beherrschenden Denkmotive einer Zeit in umfassenden Synthesen zu vereinigen, wie denn auch der letzte von ihnen überdies zu solchen Selbstkonzentrationen des philosophischen Geistes die allgemeine begründende Theorie gegeben hat. Und nun möchte ich die These aufstellen, die im Verlaufe unseres Gedankenganges erst ihre Probe bestehen muß: daß die philosophische Bewegung gerade unserer Tage sich auf dem Punkte befindet, da das, was man mit Hegel die „Selbstbewegung der Idee" nennen könnte, mit einer über die Vielheit der Köpfe und Systeme hinweggreifenden Entschiedenheit und Zielsicherheit auf einen solchen Zusammenschluß der maßgebenden Denkrichtungen hinarbeitet, einen Zusammenschluß, der ebenfalls nichts weniger als schwächlicher Kompromiß und „arithmetisches Mittel" ist, vielmehr die eigentümliche Kraft und den Eigenwert der verschiedenen Denkmotive unverkürzt erhält und doch auch in einem höheren Ganzen vereinigt. Unverkennbar beginnen früher voneinander abgekehrte Denkrichtungen in einer Weise auf einen und denselben Brennpunkt hin zu konvergieren, die beweist, daß sie den einst bekämpften gegnerischen Ideen in sich selbst Einlaß gewährt haben. Ausdrücklich sei dabei hervorgehoben: wenn ein Philosoph unserer Zeit eine solche Konvergenz behauptet, so heißt das nicht etwa, daß er als ein außerhalb der Bewegung wie auf einem archimedischen Punkt stehender Betrachter ein Resultat dieser gleichsam errechnet oder aus den Tatsachen einfach abliest, sondern daß er selbst, sich als Glied dieser Bewegung wissend, seinen philosophischen Standort auf dem Punkte nimmt, zu dem ihm die mannigfaltigen Richtungen der Bewegung zu konvergieren scheinen; sein Gedanke ist selbst Moment oder Vehikel

Digitized by Google

der Gesamtbewegung, die er ausspricht; er sucht durch „Aufhebung" der die Zeit beschäftigenden Denkmotive der Konvergenz nachzuhelfen und den Sieg zu verschaffen, die er zum mindesten in Ansätzen und Möglichkeiten zu bemerken glaubt. Insofern ist also die Einheit der Philosophie der Zeit nicht sowohl eine bereits gesicherte und fertig aufzuzeigende, als vielmehr eine noch werdende und aufgegebene.

Diese nach Erfüllung drängende Tendenz der philosophischen Bewegung aber gewinnt gerade dann eine besondere Bedeutung, wenn, wie es die Fragestellung unseres Themas verlangt, die Beziehungen dieser Philosophie zur Pädagogik ins Auge gefaßt werden. Gerade von diesem Gesichtspunkt aus ist die konzentrische Bewegung der Gedanken, insoweit sie schon im Gange ist, aufs freudigste zu begrüßen, insoweit sie noch als Ziel und Aufgabe vorschwebt, aufs nachdrücklichste zu fördern. Pädagogische Bedürfnisse gehören zu den kräftigsten Motiven, die auf weltanschauliche Synthese hindrängen — ja, man wird sagen dürfen, daß immer dann, wenn umfassende Synthesen sich anbahnen, die Mitwirkung solcher Antriebe mit Sicherheit vorauszusetzen ist, die, auf ihren Grundcharakter untersucht, sich als solche von pädagogischer Art ausweisen. Denn es gibt wenige Anliegen der kulturellen Gesamtbewegung, die unter einer Zersplitterung und Auflösung der weltanschaulichen Bewegung, unter dem Mangel an wirklich einenden Zentralideen so empfindlich litten, wie die pädagogischen. Und zwar macht sich dieser Zusammenhang in der doppelten Form geltend, daß einerseits die Heranbildung pädagogischer Ideale überhaupt an eine gewisse Sicherheit und Einheit der weltanschaulichen Orientierung gebunden ist — andererseits aber auch die gedankliche Klärung und Befestigung solcher Ideale der Hilfe nicht entraten kann, die ihr eine in sich zu festen Positionen

Digitized by Google

vorgedrungene Philosophie bietet. Denn Pädagogik und Philosophie haben dies miteinander gemeinsam, daß sie, im Unterschied von allen irgendwie spezialisierten Interessen und Bestrebungen des Geistes, nicht in einem Teilgebiet des Seins oder der Seele den Gegenstand ihres Sinnens und Strebens suchen, sondern irgendwie die Totalität des Wirklichen und zumal der geistigen Existenz mit der Kraft des Gedankens und der gestaltenden Tätigkeit zu umfangen bestrebt sind. Daher denn die pädagogisch gerichteten Antriebe des Geistes der Zeit ebensowohl eine werdende Synthese zur Vollendung drängen wie aus einer vollendeten wesentlichen Gewinn ziehen. Gerade wenn wir uns von diesem Ineinandergreifen der geistigen Bewegungen Rechenschaft geben, dann erscheint die Frage, die unser Thema bildet, in diesem Moment der geistigen Bewegung gestellt, nicht als ein willkürlich und nach Belieben aufgegriffenes Problem, sondern als notwendiger Ausdruck ebensowohl einer aktuellen Forderung wie einer aktuellen Möglichkeit, die die geistige Gesamtlage an uns heranträgt.

II. ZWEITE VORBETRACHTUNG

Mit den letzten Erwägungen hat uns die Untersuchung unvermerkt bereits an die zweite der Vorfragen herangeführt, die zu behandeln die Fassung des Themas uns nötigt. Ausgegangen von der Frage, mit welchem Rechte überhaupt von der Philosophie und dem Bildungsideal der Zeit geredet werden dürfe, finden wir uns nunmehr schon mit den Beziehungen beschäftigt, die beide Geistesmächte verknüpfen — ein ungesucht sich einstellender Beleg für die oben ausgesprochene Behauptung, daß die Untersuchung der Relationen und die Untersuchung der Relata nicht in reinlicher Sonderung durchgeführt werden können. In der Tat haben uns die

Digitized by Google

letzten Erwägungen belehrt, daß die in Frage stehenden geistigen Mächte ihre Einheit nicht unabhängig voneinander gewinnen — so daß erst zwischen den in sich wie aus eigener Kraft vollendeten die Beziehungen sich anknüpften — sondern ein beiden gemeinsamer geistiger Antrieb, eine durch beide hindurchgreifende Gesamtbewegung hier wie dort das Zerstreute und Auseinanderstrebende zusammenschließt. Recht durchdacht besagt dieser Satz, daß die Beziehungen zwischen philosophischer und pädagogischer Idee sich nicht erst in der Ebene des zu letzter Klarheit und logischer Vollendung gediehenen Gedankens herstellen, sondern sich bereits in den Lebenstiefen vorbereiten, in denen es überhaupt noch nicht zu einer Differenzierung wohlgeschiedener Gedankenrichtungen gekommen ist, vielmehr die geistigen Bildkräfte in unbestimmtem Drängen und Treiben der Klarheit deutlich abgehobener Gedankenformen erst zustreben. Stände es so, daß erst in der Fläche des Formulierbaren und Definierbaren der Anschluß gesucht und gefunden würde, dann müßte unsere Untersuchung sich nicht nur den gedanklichen Formen dieser Verknüpfung überhaupt, sondern vor allem einmal der Frage zuwenden, in welcher Richtung diese gedankliche Abhängigkeit laufe — ob von der Philosophie zur Bildungsidee oder umgekehrt. So aber ist die wohl am weitesten verbreitete Auffassung dieses Verhältnisses (der die Formulierung unseres Themas recht zu geben scheint), als ob nämlich die pädagogische Idealbildung einfach die unter erzieherischem Gesichtspunkt wesentlichen Folgerungen aus der in philosophischer Form niedergelegten Weltansicht ziehe, als ob sie die auf seiten der Philosophie aufgestellten Grundsätze lediglich „anwende", schon deshalb zu verwerfen, weil sie einen allen möglichen Denkverknüpfungen voraufliegenden und deshalb alle einseitigen Abhängigkeiten

Digitized by Google

ausschließenden „Lebens"zusammenhang in die Form des entwickelten Gedankens preßt. Nur ein Umstand ist es, der diese Vorordnung der philosophischen Idee einerseits verständlich macht und andererseits in einem durchaus beschränkten Sinne legitimiert: weil das, was wir Weltanschauung nennen, einen mit dem pädagogischen Gedankenkreis verglichen universaleren Charakter trägt, so pflegen die Formeln, die zum Ausdruck jenes allbegründenden Weltgefühls dienen, aus dieser gedanklichen Region hergenommen zu werden, und so kann es dann scheinen, als ob im Bereich der pädagogischen Fragestellung diese Formeln nur nach der erzieherischen Seite hin begrifflich expliziert würden. Aber in Wahrheit hat der Geist, der sich wie allerwärts so auch im Leben der Erziehung auswirkt, jenen Formeln bereits den — in Definitionen niemals zu erschöpfenden — Vollgehalt gegeben, der auch alle pädagogischen Gestaltungstriebe originär und nicht bloß kraft logischer Ableitung oder Folgerung in sich schließt. Beide Regionen gehören nicht vermöge der gedanklichen Ordnung von Grund und Folge, sondern wie in der lebendigen Solidarität zweier derselben Wurzel entwachsenen Schößlinge zusammen.

Indem wir so die uns beschäftigende Beziehung von allen Bedingungen begrifflicher Explikation und durchgeführter logischer Verknüpfung freimachen, gewinnt unser Thema erst die Weite, unsere Untersuchung erst die Freiheit, die für eine fruchtbare Behandlung unentbehrlich sind. Wäre jene Ablösung unterblieben, so hätten wir uns auf diejenigen Erscheinungen in der zeitgenössischen Gedankenwelt beschränken müssen, die in der Tat das ganze gedankliche Gefüge von der philosophischen Grundlegung bis zur letzten pädagogischen Folgerung in lückenloser Ausbreitung vor uns hinlegen oder wenigstens einen solcher Entfaltung fähigen sy-

Digitized by Google

stematischen Zusammenhang in sich tragen. Damit wäre manche von den triebkräftigsten Bewegungen der Zeit aus dem Bereich unserer Fragestellung herausgenommen worden. Wir hätten von den philosophischen Theorien absehen müssen, die sich nicht bis in die pädagogische Region hinein ausbauen oder wenigstens einen solchen Ausbau unmittelbar nahelegen; wir hätten die pädagogischen Gedanken beiseite stellen müssen, die auf eine philosophische Klärung und Selbstdarlegung Verzicht leisten — beides eine nicht zu ertragende Entleerung des Problems. Denn in Wahrheit ist in jeder wirklich umfassenden Weltansicht ein Inbegriff pädagogischer Forderungen mitgesetzt, gleichgültig ob er ausgesprochen oder auch nur mitgedacht wird — ist in jeder echten pädagogischen Idealbildung eine Weltansicht beschlossen, gleichgültig ob sie als solche bekannt oder auch nur im Bewußtsein gehegt wird. Und es sind wahrhaftig nicht die ärmsten Weltansichten, nicht die unkräftigsten unter den pädagogischen Ideen gewesen, die sich nur als unmittelbaren Ausdruck drängender Gestaltungstriebe und nicht in den strengen Formen der Schule gegeben haben. Sache unserer Untersuchung wird es unter diesen Umständen sein, nötigenfalls das Stück latenter Pädagogik, das manche Philosophie in sich trägt, und das Stück latenter Philosophie, das aus gewissen Bildungsidealen entbunden werden kann, ans Licht zu ziehen; anderenfalls würde manche in Wahrheit vorliegende Verwandtschaft der Grundhaltung unbemerkt bleiben, weil es zu keiner Begegnung auf dem Boden des gleichen Problemgebietes kommen könnte. Nur wenn unsere Betrachtung nach diesen Grundsätzen vorgeht, wird sie in jene Tiefenschicht vorstoßen, in der die Lebensdeutungen und die Gestaltungstriebe des Geistes der Zeit noch in ungeschiedener Einheit weben.

Digitized by Google

III. DIE THESE DES POSITIVISMUS

Unsere beiden „Vorbetrachtungen" haben uns tiefer in den Gegenstand der Untersuchung selbst hineingeführt, als diese ihre Bezeichnung zu erkennen gibt. Indem wir darlegten, in welchem Sinne von einer Philosophie, einem Bildungsideal sowie von einer beide verknüpfenden Beziehung geredet werden dürfe, bewegten wir uns nicht in Erörterungen, die außerhalb der genannten Problembereiche liegen. Wenn es scheinen möchte, als müsse das Wesen der Philosophie einerseits, der Pädagogik andererseits, sowie das Verhältnis beider zueinander von einem außerhalb oder oberhalb beider gelegenen Standort aus betrachtet und beurteilt werden, so widerspricht dem die Tatsache, daß die Philosophie als die letzte und universale Disziplin, hinter die nicht weiter zurückgegangen werden kann, sowohl ihr eigenes Wesen als auch ihre Beziehungen zu anderen Geistesmächten selbst zu bestimmen hat. Obwohl unsere Sätze also noch keineswegs in den konkreten Meinungsstreit der Zeit einzutreten schienen, spricht sich in ihnen bereits eine philosophische Grundauffassung, nicht eine außerphilosophische Feststellung aus. Wenn wir soeben hervorhoben, daß ein Philosoph, indem er die Konvergenz bestimmter Denkrichtungen der Zeit behauptet, nicht von außen her einen Sachverhalt bloß registriere, sondern an der Herbeiführung dieses Sachverhalts durch sein Eingreifen in die Bewegung des Gedankens selbst mitwirke, so gilt ein gleiches auch von den Ausführungen, die sich auf das Verhältnis von Philosophie und Pädagogik bezogen. Auch in ihnen redet nicht der draußenstehende Beobachter, sondern prägt sich eine ganz bestimmte Stellungnahme und Entscheidung innerhalb der in Frage stehenden Ideenkämpfe aus; auch sie sind Ausdruck einer unter den

Digitized by Google

gedanklichen Positionen, die die Bewegung der Zeit hervortreten läßt, nämlich eben derjenigen, die sich im Vereinigungspunkt der konvergierenden Denkrichtungen glaubt. Insofern ist also in diesen Ausführungen schon etwas von dem antezipiert, was sich in der Musterung und Kritik der zeitzeitgenössischen Gedankenbildungen überhaupt erst als stichhaltig erweisen muß — ein Zirkel, der seine Rechtfertigung in dem Umstande trägt, daß ohne eine solche Antezipation überhaupt kein Standort gewonnen, mithin überhaupt keine Betrachtung auch nur versucht werden könnte.

Selbstverständlich aber muß der mit der Wahl dieses Standorts unternommene Versuch, das Verhältnis von Philosophie und Pädagogik zu bestimmen, Partei unter Parteien, wie er nun einmal ist, bei weiterem Vordringen in unseren Gegenstand alsbald sich mit denjenigen Lehrmeinungen auseinandersetzen, die dies Verhältnis anders gesehen und gedeutet haben. Denn unter den pädagogischen Ideen, die uns beschäftigen sollen, müssen natürlich diejenigen zunächst in den Vordergrund treten, die nicht etwa nur faktisch im Sinne unserer allgemeinen Annahme mit bestimmten philosophischen Setzungen solidarisch sind, sondern auch auf diesen Zusammenhang selbst reflektiert haben. Wir werden sehen, daß die Stellung zu dieser Sonderfrage in Wahrheit für den Geist, die Grundgesinnung der betreffenden Gedankensysteme im Ganzen so charakteristisch ist, daß von ihr her sich von selbst die ganze Problematik unseres Gegenstandes entrollt.

Und zwar fügt es sich glücklich, daß wir sofort die möglichen Stellungen zu dieser Frage durch zwei Extreme abgrenzen können, die als äußerste Gegenpole alle erdenklichen Entscheidungen gleichsam zwischen sich nehmen. Die eine Grenze ist bezeichnet durch diejenigen Lehren, die die Be-

Digitized by Google

ziehungen zwischen Philosophie und Pädagogik auf den Nullpunkt herabdrücken, also schlechtweg bestreiten, die andere durch die Systeme, die die Abhängigkeit zu einer solchen von äußerster Strenge und Ausschließlichkeit werden lassen.

Die erstgenannten — für deren Tendenzen der Titel einer neuerdings erschienenen Schrift „Das Ende der philosophischen Pädagogik" symptomatisch ist — halten dafür, daß die Pädagogik, gleich vielen anderen Fachwissenschaften im Schoße der allumfassenden Mutter Philosophie herangewachsen, nunmehr so weit erstarkt und methodisch geklärt sei, daß sie sich aus dieser Abhängigkeit lösen und auf eigenen Füßen stehen könne. Ausbau der Pädagogik zur „reinen Erfahrungswissenschaft" heißt hier die Losung. Sie bedeutet ebensosehr die Absage an alle weltanschaulichen, das heißt spekulativ-metaphysischen Voraussetzungen, wie die Ablehnung aller nicht aus der Erfahrung entnommenen Zielbestimmungen und ist damit reinster Ausdruck des Geistes, den man als „positivistisch" zu kennzeichnen pflegt. In welcher Richtung das Gebiet zu suchen ist, das diese Erfahrung spendet, ist diesem Grundsätzlichen gegenüber eine Frage zweiten Ranges. Es kann die erfahrungswissenschaftliche Erforschung des Lebens, der Gesellschaft, der Seele sein, von der man diese philosophiefreie Vollendung der Pädagogik erhofft. Das Prinzip als solches wird nicht davon berührt, ob man Biologie, Soziologie oder Psychologie herbeiruft, um sie an die Stelle der entthronten Philosophie zu setzen. Bekanntlich hat vor rund zwei Jahrzehnten die Entstehung einer psychologisch vorgehenden „experimentellen Pädagogik" die stärksten Antriebe nach dieser Richtung hin gegeben. Sie kann uns das in methodischer Hinsicht Entscheidende an dieser ganzen Strömung deutlich

Digitized by Google

machen. Von einer „erfahrungswissenschaftlichen", das heißt in diesem Falle **induktiven** Bearbeitung der für die Pädagogik in Betracht kommenden Tatbestände erhofft man eine sichere Feststellung gewisser Gleichförmigkeiten des fraglichen Geschehens; ja, man denkt bis zur Ermittlung exakter „Gesetze" vordringen zu können, deren Kenntnis dann zum mindesten die Vorausberechnung der durch bestimmte Maßnahmen zu erzielenden Effekte, also eine zweifelfreie Aufklärung bezüglich der anzuwendenden **Mittel** gestatten würde. Darüber hinaus meinen die entschiedensten Vertreter dieses Standpunktes sogar die **Ziele**, denen die pädagogische Bemühung zuzustreben habe, durch Voraussage einer angeblich „notwendigen", demnach durch die Erziehung zu bejahenden und zu befördernden Entwicklung auf erfahrungswissenschaftlicher Grundlage zweifelfrei bestimmen zu können. Man erkennt leicht: es ist das Vorbild der naturwissenschaftlichen Methoden, das wie in allem Positivismus so auch hier die Vorstellungen von dem Ausbau einer wirklichen Wissenschaft von den Wegen und den Zielen der Erziehung bestimmt. Wenn von solchen Voraussetzungen her der Philosophie, zumal der Metaphysik der Abschied gegeben wird, so scheint das ja durchaus folgerichtig. Und doch zeugt gerade diese extreme Theorie, ohne es zu ahnen, für die Unauflösbarkeit der Zusammenhänge, die sie so nachdrücklich bestreitet. Denn diese positivistische Lehre, die das Prinzip aufstellt, das Ganze der erlebten und erlebbaren Wirklichkeit sei ein einziges, nach naturwissenschaftlicher Methode zu erforschendes und zu erklärendes Gefüge kausaler Zusammenhänge, ist zu diesem Prinzip nicht etwa wiederum auf dem Wege unbefangener „erfahrungswissenschaftlicher" Tatsachenforschung gelangt, sondern verkündet in ihm eine Hypothese von allumfassendem Charakter, die nicht

Digitized by Google

nur niemals empirisch verifiziert werden kann und wird, sondern sogar bestimmten Tatsachen der Erfahrung schnurstracks zuwiderläuft; sie stellt ihre gesamte Arbeit unter die Herrschaft eines „Vorurteils", wie es kühner und gegenüber der Erfahrung souveräner nicht gedacht werden kann. Mit anderen Worten: die „erfahrungswissenschaftliche" Pädagogik dieses Stils gibt, indem sie ihre Ablösung von der Philosophie proklamiert, und durch die Art, wie sie diese ihre Ablösung begründet, sich selbst eine Philosophie, ja eine mehr als hypothetische Metaphysik zum Fundament. Denn ob ein gedankliches Ganzes Philosophie sei, das hängt nicht von dem Namen ab, den es sich selbst beilegt, sondern von dem Inhalt und dem methodischen Charakter seiner Aussagen. Die pädagogische Richtung also, auf die wir durch die Betrachtung unseres Teilproblems geführt worden sind, verrät durch ihre Stellung zu diesem Teilproblem ihre Herkunft aus der Metaphysik des Naturalismus, und sie gibt durch ihr Verhalten ein Beispiel für die Unvermeidlichkeit des Zusammenhanges, den sie in ihren Worten bestreitet.

Fragen wir — im Sinn der oben erfolgten Modifikation dieses Ausdrucks — nach dem „Einfluß", den diese Philosophie des Naturalismus gegenwärtig auf die pädagogische Ideengestaltung ausübt, so macht sich hier wie auch anderwärts die Tatsache geltend, daß der Höhepunkt der naturalistischen Welle seit der Jahrhundertwende offenkundig überschritten ist. Wenn vor einigen Jahrzehnten diejenigen, die den pädagogischen „Fortschritt" auf ihre Fahne schrieben, auf dieses Evangelium der allbezwingenden naturwissenschaftlichen Methode glaubten schwören zu müssen, so sind gegenwärtig die Wortführer der „Pädagogik im neuen Geist", wie sich noch zeigen wird, in ein anderes Lager übergegangen. Trotzdem ist diese pädagogische Gesinnung nicht etwa

Digitized by Google

nur in dem Sinne noch vorhanden, daß sie immer noch in bestimmten Menschen, Gruppen oder wenigstens in bestimmten Teilmotiven weiterlebt; sie ist vor allem insofern dem Bestande der Gegenwart einverleibt, als sie eine Seite des pädagogischen Wirkungszusammenhanges mit einer Ausschließlichkeit hervorgekehrt und unterstrichen hat, die gerade in ihrer Begegnung mit der entgegengesetzten Position eine für die Problementwicklung sehr fruchtbare Antithese zur vollen Entfaltung brachte. Wer, geleitet von dem Ideal naturwissenschaftlicher Methodik, nach „Gesetzen" sucht, der sieht allenthalben nichts als Vorgänge, als Abläufe, als in der Zeit abrollende Reihen aufeinanderfolgender Geschehnisse. Das beherrschende Prinzip der Kausalität sucht und erfaßt ja nichts anderes als solche Sukzessionen von sich ablösenden „Ursachen" und „Wirkungen". Die „Notwendigkeiten", die es festlegt, sind stets solche der zeitlichen Abfolge. Nun ist es ja eine bare Selbstverständlichkeit, daß auch die Erziehung es mit zeiterfüllendem, wirklichem Geschehen zu tun hat, und insofern scheint eine Theorie, die hierauf ihr Augenmerk lenkt, nichts sonderlich Bemerkenswertes zu leisten. Zum Stachel einer weiterdrängenden Problembewegung wird eine solche Theorie erst dadurch, daß sie, durch das benerrschende methodische Prinzip gezwungen, schlechthin alles das, womit es die Erziehung zu tun hat, in dieser Sukzession zeitlich angereihter Vorgänge eingeschlossen glaubt beziehungsweise es so erklärt und umdeutet, daß es sich in die Realität der Geschehensreihen auflöst. Sie verschiebt und entstellt die Struktur der pädagogischen Wirkungszusammenhänge, indem sie, wie es bei ihrer methodischen Einstellung nicht anders sein kann, ein Etwas, welches nicht Geschehen im Ablauf der Zeit ist, folglich auch nicht auf dem Wege der Induktion ermittelt und bearbeitet werden kann, entweder

Digitized by Google

übersieht oder gewaltsam in die Abfolge induktiv zu ermittelnder Kausalzusammenhänge hineinpreßt. Was dieses Etwas sei, das tritt hervor, sobald wir uns nunmehr den geistigen Antipoden dieser Richtung zuwenden.

IV. DIE THESE DES LOGIZISMUS

Solche Antipoden haben wir in denjenigen Theorien zu erblicken, die nicht nur überhaupt einen engen Zusammenhang von philosophischer und pädagogischer Idee behaupten, sondern auch diesen Zusammenhang dadurch zu einer zwingenden Notwendigkeit und zugleich zu eindeutiger Bestimmtheit bringen, daß sie ihm die Form einer rein gedankenmäßigen, systematischen Ableitung verleihen. Man erkennt ohne weiteres: es ist diejenige Weise der Verknüpfung, die unsere einführenden Erörterungen mit ihrem Zurückgehen auf eine aller gedanklichen Explikation voraufliegende, in logischen Beziehungen nicht aufgehende Verbundenheit im Lebensgrunde ausdrücklich ablehnen zu müssen glaubten. Hier sind wir nun in der Lage, eine Denkerpersönlichkeit und ein System von eigentümlicher Kraft und Geschlossenheit repräsentativ für diese ganze Richtung eintreten zu lassen: P. Natorp und seine „Sozialpädagogik". Er verkörpert in der Tat in allen entscheidenden Zügen die Gegenposition zu der soeben betrachteten. Schwört man dort auf eine von der Philosophie gänzlich abgelöste rein induktive Bearbeitung der Erfahrung als die Methode der Pädagogik, so nimmt hier die Philosophie, und zwar eine Philosophie von der größten Strenge des systematischen Aufbaus, die Führung in die Hand. Philosophie als Ganzes wie in ihren Teildisziplinen wird hier zur Grundwissenschaft der Pädagogik erhoben. Ja, Natorp erklärt einmal, daß „nach seinem Begriff Pädagogik überhaupt nur konkrete Philosophie sei".

Digitized by Google

Zentralpunkt dieser Philosophie und folglich auch der mit ihr identischen Pädagogik ist die in kantischem Sinne aufgefaßte „Idee", deren Wesen es ist, daß sie im Bereich der Erfahrung niemals aufgefunden werden kann. Gerade von diesem nie Erfahrbaren her, im Aufblick zu diesem im Unendlichen liegenden Richtpunkt bestimmen sich alle im Bereich des Endlichen und Erfahrungsmäßigen zu ergreifenden Maßnahmen und zu setzenden Teilziele; alles Streben auch der Erziehung gewinnt Sinn, Richtung und Einheit erst, indem es sich am Unbedingten orientiert. „Das ewige Gesetz der Idee vermag sich jedes empirische Ziel unterzuordnen." Wie kommt es, daß das im Bereich der Erfahrung entweder Vorgefundene oder wenigstens Hervorzubringende, daß diese empirische Wirklichkeit, aus der die gegnerische Bewegung alle Inhalte erzieherischen Tuns ableiten will, sich so die Richtung auf ein ganz und gar nicht der Erfahrung Angehörendes, auf ein gleichsam einer ganz anderen Dimension Einwohnendes zu geben vermag? Das ist deshalb möglich, weil dieses geordnete Ganze der Erfahrung selbst nicht, wie ein oberflächliches Denken wähnt, ein fertig Vorgefundenes und Hingenommenes, sondern das Produkt einer Tätigkeit des Geistes ist, die ihrerseits — im Aufblick zu derselben Idee, zu demselben Prinzip unbedingter Einheit und Zusammenstimmung vorgenommen worden ist. Beide also: die Welt der Erfahrung und die Welt des erzieherischen Wollens haben ihren ideellen Vereinigungspunkt in der einen, über alles Erfahrbare und alles Realisierbare hinausliegenden Idee. In diesem „focus imaginarius" laufen alle Strahlen menschlichen Sinnens und Tuns zusammen. Darin vollendet sich erst recht eigentlich die Antithese gegen jenen erfahrungswissenschaftlichen Positivismus, daß nicht etwa nur das über die Wirklichkeit praktisch hinausdrängende Streben, sondern auch das

Digitized by Google

diese Wirklichkeit rein theoretisch aufnehmende Denken in jenem erfahrungsjenseitigen Prinzip verankert wird.

Uns geht es ja nun insbesondere um diejenige Region dieser erfahrbaren Wirklichkeit, innerhalb deren das pädagogische Sinnen wie das pädagogische Wirken sich bewegt, also um das Leben, zumal das seelisch-geistige Leben nicht etwa nur der Individuen, sondern, wie der Leitsatz der Sozialpädagogik besagt, auch der Gemeinschaft. Mit dieser Wirklichkeit scheint sich nun diese philosophisch-pädagogische Theorie überall da aufs ergiebigste zu beschäftigen, wo sie sich „dem Gesetz" oder „den Gesetzen des Bewußtseins" zuwendet. Wir fragen uns, wie sie es fertig bringt, auch die konkreten Daten dieser Wirklichkeitssphäre, die doch, möchte man meinen, an der Hand der Erfahrung geordnet und erklärt werden müssen, nach dem Zielpunkt der Idee hin auszurichten, sozusagen in die Linien einzustellen, die auf diesen ideellen Brennpunkt zulaufen. Die Antwort ist nicht zweifelhaft, sobald wir näher zusehen, was dieses „Gesetz des Bewußtseins" bei Natorp in Wahrheit bedeutet. Es ist nicht ein Gesetz des Bewußtseinsgeschehens, des Bewußtseinslebens, sondern ein Gesetz des Bewußtseinsinhalts, das heißt derjenigen Gegenständlichkeiten, die im Bewußtsein gedacht, gefühlt, erlebt werden. An welche philosophischen Disziplinen hat sich die Pädagogik zu wenden, wenn sie letzte Klarheit sucht? An die „reinen Gesetzeswissenschaften", wie Natorp sie nennt, d.h. an diejenigen Teilwissenschaften, deren Aufgabe es ist, „den Inhalt des menschlichen Bewußtseins in seiner letzten gesetzmäßigen Grundlage und seinem durch diese bestimmten Aufbau ... darzustellen und zu erweisen". Man beachte wohl: den Inhalt! Und zu weiterer Klärung hören wir gleich darauf, daß diese Wissenschaften zum Thema haben das Ob-

Digitized by Google

jekt einer jeden menschlichen Bewußtseinstätigkeit, die verschiedenen Objektwelten und ihren Zusammenschluß in der einen Welt des menschlichen Geistes. Wenn es also heißt, daß diese für die Pädagogik grundlegenden Disziplinen sich mit dem Gesetz des Bewußtseins befassen, so darf dieser mehrdeutige Ausdruck nicht einen Augenblick den fundamentalen Unterschied verschleiern zwischen diesem Gesetz und denjenigen Gesetzen, nach denen eine Erfahrungswissenschaft, eine Wissenschaft vom Wirklichen gleichviel welcher Art forscht. Denn diese Gesetze sind immer Gesetze eines in der Zeit Geschehenden, sind Gesetze eines realen Ablaufs — die Gesetze hingegen, von denen Natorp hier spricht, sind Gesetze einer zeitlosen Inhaltlichkeit, sind logische Gesetze, sofern man den erweiterten Begriff der Logik, der die Gesetzlichkeit des Erkennens, des ästhetischen Fühlens und des sittlichen Handelns in sich zusammenfaßt, von Natorp übernehmen will. Es ist, kurz gesagt, das Gesetz des zeitlosen Logos, nicht das Gesetz der in der Zeit lebenden und sich entfaltenden Psyche, das Natorp meint, wenn er vom Gesetz des Bewußtseins redet. Und nunmehr ist es auch deutlich, weshalb diese Philosophie das menschliche Bewußtsein unbedenklich nach Maßgabe der erfahrungsüberlegenen Idee zu ordnen und zu gliedern sich getraut. Die Idee ist ja eben der Vereinigungspunkt, das krönende und abschließende Prinzip, in dem die Logoi jener drei Objektwelten sich treffen; von ihr aus empfangen diese Objektwelten ihre Richtung, Ordnung und Einheit. Auf die besonderen Interessen der Pädagogik angewandt, besagt dieser Satz, daß die Idee nicht etwa nur, wie es nach dem vorher Erörterten scheinen könnte, das Ziel, sondern auch den Weg des Bildungsprozesses, d. h. die Stationen, die das Bewußtsein in seiner Entwicklung passiert, zu bestimmen hat. Sie kann

Digitized by Google

ihn bestimmen, weil jeder Schritt dieser Entwicklung, die an sich faktisch in einer Abfolge von seelischen Prozessen, also in einem zeitlichen Nacheinander durchlaufen wird, durch den ideell-zeitlosen Aufbau des betreffenden Objektgebietes eindeutig vorausbestimmt ist. Der Bildungsgang hat diese zeitlose Ordnung bloß auf die Zeit abzubilden. Zur Bezeichnung dieser Abhängigkeit bevorzugt Natorp den Ausdruck der „Methode", und er gibt ein Beispiel für den zwingenden Charakter dieser methodischen Abhängigkeit, dessen Wahl charakteristisch genug ist, nämlich den Gang des mathematischen Unterrichts. Der ganze Weg des mathematischen Unterrichts ist logisch, d.h. er hat sich zu richten nach der Struktur des zeitlosen Zusammenhanges, welchen das Ganze der mathematischen Erkenntnis bildet. So aber hat in allen Gebieten der Unterweisung und Erziehung die „reine Sachbetrachtung, die sich orientiert an den allgemeinen Gesetzen des objektiv Richtigen", nicht nur das Ziel, sondern auch den ganzen gemeinsamen Stufengang der Bildung zu bestimmen. Ja, Natorp scheut nicht vor der Formulierung zurück, daß nur auf diesem Wege es einmal gelingen könne, „allgemeingültige Gesetze des geistigen Wachstums und damit der Erziehung aufzustellen".[1])

Man sieht ohne weiteres, daß und weshalb eine in diesem Sinne begründete Bildungstheorie diejenigen Einsichten in die Natur des Bildungsvorganges sei es des Individuums sei

1) Ausdrücklich sei bemerkt, daß Natorp die Psychologie aus den von der Pädagogik heranzuziehenden Disziplinen nicht völlig ausscheidet. Doch ist die ihr zugewiesene Hilfsfunktion eine so bescheidene, daß sie den hier entwickelten Aufbau durchaus unangetastet läßt, und dies um so mehr, als die Erkenntnisgrundlagen der Disziplin, die Natorp „Psychologie" nennt, ebenfalls in der Sachlichkeit der Bewußtseinsinhalte gesucht werden.

Digitized by Google

es der Gemeinschaft, die auf induktivem Wege, also durch Beobachtung, durch Verarbeitung der im Bildungsprozeß gemachten Erfahrungen zu gewinnen wären, schlechthin überflüssig macht. Was braucht derjenigen noch die Erfahrung zu befragen, der schon im Besitz des ewig gültigen Planes ist, nach welchem sich immer wieder die Wirklichkeit des Geistes selbst aufbaut; sie könnte ja im günstigsten Falle nur das bereits im voraus Feststehende bestätigen — und sollte sie es in irgendeinem Teile nicht tun, so würde sie damit nicht gegen jenen Plan, sondern gegen sich selbst zeugen, d.h. sie würde damit beweisen, daß hier in Wahrheit kein Bildungsprozeß, sondern irgendein anderes pädagogisch völlig belangloses Geschehen sich verwirklicht. Dementsprechend sehen wir denn auch bei Natorp die Struktur und den Werdegang der Einzelseele sowohl wie der ihr korrelativ verbundenen Gemeinschaft mit streng logischer Notwendigkeit sich aus dem Gesetz der Idee heraus entfalten.

V. DER GEGENSATZ

Mit diesen Erwägungen ist der Punkt erreicht, an dem der Gegensatz dieser Bildungstheorie zu der vorher betrachteten in prinzipieller Form heraustritt und damit die fruchtbare und weitertreibende Antithetik der durch beide bezeichneten geistigen Lage sichtbar wird. Wir sahen, wie jede naturalistische Pädagogik durch das sie beherrschende methodische Prinzip genötigt ist, den Blick rein und ausschließlich auf die Geschehensreihen zu richten, die ihren Induktionen das Material geben, daß die „Erfahrung", auf der sie fußen will, keine andere sein kann, als die Erfahrung von in der Zeit ablaufenden Ketten von Vorgängen. Wir sahen, daß diese Blickeinstellung dazu verführen kann, ja verführen muß,

Digitized by Google

alles das, was der Reduktion auf den Prozeß widerstrebt, entweder zu übersehen oder aber seines eigentümlichen Charakters zu entkleiden. Nun, welches dieses Etwas sei, das den Prinzipien einer naturalistischen Pädagogik zum Opfer fallen muß, darüber belehrt uns die in Natorp verkörperte Antithese mit nicht zu übertreffender Deutlichkeit. Denn in ihr wird das dort Unterdrückte zum beherrschenden Prinzip erhoben und umgekehrt das, was dort alles andere in sich aufsog, selbst mediatisiert. Eben der Logos, der Sinn, das Gesetz der Sache, die Objektivität des geistigen Inhalts, alles das also, was der Begriff der „Idee" in sich konzentriert, dies von Natorp zum zentralen Prinzip der Philosophie Erhöhte ist es ja, was eine in induktiver Tatsachenbearbeitung aufgehende Erfahrungswissenschaft nie und nimmer zu Gesicht bekommen, geschweige denn mit seinem ganzen Gewicht in die Erwägung einsetzen kann: es wird ihr notwendig zu einem „Bestandteil", einem „Element", einer „Seite", bestenfalls zum „Produkt" desjenigen, was sie allein mit ihren methodischen Mitteln fassen kann, des der Zeit verhafteten Geschehens; es wird hineingezogen in den Fluß des Prozesses. Es ist selbstverständlich, daß diese These in ihrer Einseitigkeit die Gegenthese schlechthin fordert: d.h. diejenige Theorie, die nun umgekehrt aus dem zentralen Prinzip der Idee, des zeitlos-sinnhaften Gehaltes, alles und so auch das zeiterfüllende Geschehen, wenigstens soweit es für das Werden des Geistes und der Bildung von Belang ist, herzuleiten unternimmt, der also die hierhergehörigen Prozesse des Lebens zur bloßen Abspiegelung und Nachzeichnung der in der Idee begründeten logischen Zusammenhänge werden. Schlingt dort die Realität der Psyche den ideellen Gehalt in sich ein, so entkräftet hier die Idealität des Logos den realen Prozeß, wie er in Einzelseele und Gemein-

Digitized by Google

schaft sich abspielt, zu seiner bloßen Abbildung. Man sieht, die Mediatisierung des Gegengliedes ist hier nicht eine so vollständige wie dort; dort bringt die Psyche den Logos im Grunde völlig zum Verschwinden — hier tilgt der Logos die Psyche zwar nicht aus, wohl aber nimmt er ihr die Eigenbewegung aus selbständigen Antrieben.

Es bleibe nicht unerwähnt, daß die in Natorp sich verkörpernde Richtung des philosophischen Denkens unserer Zeit nicht die einzige ist, die einen ideellen Aufbau der Pädagogik in solchem Stile fordert. Blickt man etwa von der philosophischen Richtung, der er angehört, dem Marburger Neukantianismus, hinüber zu der anderen Schule, die ebenfalls sich zur Gefolgschaft Kants zählt, den sogenannten Südwestdeutschen, so sehen wir auch bei ihnen gewisse Denkmotive in Wirksamkeit, die eine ähnliche Begründung und Ableitung der pädagogischen Grundsätze wenigstens nahelegen. Obwohl diese Schule nicht wie die Marburger in der Mathematik das Muster methodischer Wissensentwicklung erblickt, sondern mit ihren entscheidenden Interessen durchaus nach der Seite der Geisteswissenschaften, zumal der Geschichte, neigt, hat sie doch in dem Gedanken des „absoluten Wertes" bzw. der „absoluten Geltung" ein zentrales Prinzip, das ebensosehr dazu einlädt, die pädagogischen Sätze in den Forderungen der reinen Idee zu gründen, wie es deren empirisch-induktive Ableitung verbieten müßte. Wenn aus dem Kreise der Schule selbst heraus ein solcher systematischer Aufbau bisher noch nicht unternommen worden ist, so können von dem, was hier etwa zu erwarten wäre, die philosophisch-pädagogischen Untersuchungen von R. Hönigswald vertretender Weise eine gewisse Vorstellung geben, der, indem er nicht weniger entschieden als Natorp den engsten und logisch notwendigen Zusammen-

Digitized by Google

hang der ganzen Philosophie mit der ganzen Pädagogik behauptet, in der Idee eines Systems von „Geltungswerten" die Vereinigung beider und das beherrschende Prinzip der Pädagogik sucht.

Ob freilich eine solche Deduktion der pädagogischen Forderung aus schlechthin gültigen und zeitüberlegenen philosophischen Prinzipien möglich ist, das kann uns, um von allen noch zu entwickelnden grundsätzlichen Bedenken vorerst abzusehen, schon ein Blick auf Natorps Sozialpädagogik zweifelhaft machen. Denn wenn wir hier aus der reinen Idee nicht allein die gesamte Struktur persönlichen und gemeinschaftlichen Seelenlebens, nicht nur das System der in ihr angelegten Tugenden, sondern auch, neben einer Reihe von höchst konkreten pädagogischen Einzelvorschlägen und -ratschlägen, die Forderung der Arbeitsschule und der Einheitsschule, sowie das ganze Programm eines rechtlich geordneten Aufbaus von Gesellschaft und Wirtschaft entfließen sehen, so ist der Zweifel nicht zu unterdrücken, ob dies alles, vorgeblich nur in dem Gebot der Idee gegründet und aus ihr sich rechtfertigend, nicht in Wahrheit aus den unvermerkt sich einschleichenden, höchst konkreten und höchst lebendigen Erfahrungen und Bedürfnissen der Zeit erwachsen sei und erst nachträglich den Anschluß an ein der Erfahrung überlegenes absolutes Prinzip gesucht habe. Was wir hier aufdecken, das fügt sich komplementär an die Feststellung an, die wir dem Fanatiker der reinen Erfahrung entgegenhielten: konnten wir in seinem gesamten Denken die Mitwirkung einer nichts weniger als empirischen Philosophie nachweisen, so zeigt hier die Philosophie der Idee sich in einem nicht eingestandenen Maße der Empirie verpflichtet. Jedenfalls darf das eine festgestellt werden, daß Natorps Sozialpädagogik ihre starke und in die Weite gehende Wirkung am we-

Digitized by Google

nigsten ihrer konstruktiv-systematischen Grundlegung, am meisten dem heiligen Ernst und der leidenschaftlichen Inbrunst verdankt, mit der ihr Verfasser gerade die Nöte, Schmerzen und Bedürfnisse dieser unserer Zeit in ihrer nicht deduzierbaren Unmittelbarkeit durchlebt, durchlitten und auf ihre Heilung gesonnen hat. Wenn also Natorp der Überzeugung sein konnte, er habe, im Einklang mit dem von ihm entwickelten methodischen Prinzip, seine pädagogischen Forderungen in logischer Strenge aus dem philosophischen Grundgedanken heraus sich entfalten lassen — in seiner tatsächlich vorliegenden Gestalt scheint das Werk vielmehr für die Form einer vorlogischen, im „Leben" gegründeten Verbundenheit von Weltansicht und Bildungsgedanken zu zeugen, die wir in unseren einführenden Betrachtungen behauptet haben.

Wir nennen im folgenden die beiden in ihrer Gegensätzlichkeit zusammengehörenden Richtungen, die uns bis hierher beschäftigt haben, Psychologismus und Logizismus, wobei festzuhalten ist, daß der hier zugrunde liegende Begriff der Psyche die Ablaufsgesetzlichkeiten sowohl des individuellen als auch des kollektiven Seelenlebens, der hier zugrunde liegende Begriff des Logos die Aufbaugesetzlichkeiten nicht nur der Erkenntnisregion, sondern auch der übrigen kulturellen Wertsphären umfaßt.

Man glaube nicht, daß wir in den Erörterungen, die in dem hier entwickelten Gegensatz zweier diametral entgegenstehender Auffassungen gipfeln, nur die Schulstreitigkeiten einer rein im Theoretischen und Konstruktiven sich bewegenden Methodologie und Spekulation vor uns haben. Sie geben den letzten begrifflichen Ausdruck für durchaus brennende und gerade auch praktisch sehr bedeutsame Probleme der pädagogischen Gesamtwirklichkeit, wie der Blick auf ge-

Digitized by Google

wisse gerade im Augenblick sich wieder zuspitzende Auseinandersetzungen zwischen den verschiedenen pädagogischen Gruppen offenbar macht. Keine Antithese nämlich ist beliebter in dem Kampfe der pädagogischen Strömungen, als die Konfrontierung eines „stofflichen" und eines „funktionalen" Bildungsideals, von denen man sogar gelegentlich lesen kann, daß sie in einem „kontradiktorischen" Verhältnis zueinander stehen. Insbesondere lieben die Vorkämpfer einer Pädagogik des fortschrittlichen Geistes diesen Gegensatz mit demjenigen der „alten" und der „neuen" Schule gleichzusetzen. Daß hier in der Tat zwei Grundrichtungen des pädagogischen Denkens und Wirkens bemerklich werden, die weit über die Gegenwart hinaus in typischen Erscheinungen hervortreten, ist nicht zu bestreiten, wobei unerörtert bleiben möge, ob die behauptete Deckung mit den Tendenzen der alten und der neuen Schule anzuerkennen ist. Man könnte mit beabsichtigter Zuspitzung die pädagogischen Grundgesinnungen, die den behandelten systematischen Überzeugungen entsprechen, in folgenden Sätzen zum Ausdruck bringen: Der Bildungserfolg ist daran gebunden, daß bestimmte seelische Prozesse stattfinden — der Bildungserfolg ist daran gebunden, daß bestimmte Inhalte angeeignet werden. Auf jener Seite werden die Inhalte zum bloßen Anreiz der herbeizuführenden seelischen Vorgänge oder, wie man heute zu sagen liebt, sie sind „lediglich Mittel zum Zweck der Kräftebildung", auf die es einzig ankomme — auf dieser Seite werden die Prozesse das Mittel zum Erwerb der Inhalte, in denen aller Wertgehalt ruhe. Oder, in noch schärferer Formulierung: Was das Kind treibt, ist gleichgültig, wenn nur seine Energien in Bewegung gesetzt werden — ob das Kind in der Aneignung der Inhalte wirklich selbsttätig ist, ist gleichgültig, wenn nur diese bestimmten In-

Digitized by Google

halte bei ihm Eingang finden. Dort vernehmen wir die Lehre eines pädagogischen Funktionalismus in Reinkultur, einer Art von pädagogischer Energetik — hier die Lehre eines pädagogischen Materialismus, wie wir mit Ausweitung von Dörpfelds Begriff des „didaktischen Materialismus" sagen dürfen.

VI. LEBENSPHILOSOPHIE UND LEBENSPÄDAGOGIK

Es wurde bereits angedeutet, daß wir hier ein Paar von Gegensätzen vor uns haben, die, wie sie ihre Einseitigkeiten und Übersteigerungen, aber auch ihr relatives Recht gerade aneinander und durcheinander recht enthüllen, nicht sowohl nach einem Ausgleich durch Mischung und Abschwächung verlangen, sondern in einer höheren Ebene des Gedankens so aufgehoben sein wollen, daß keines der in ihnen sich durchsetzenden Motive völlig untergeht, jedes sich als Moment innerhalb der neuen Gesamtauffassung behauptet. Es ist ein Beleg für die von uns behauptete Einheit des geistigen Auftriebs, wenn sowohl in der Philosophie als auch in der pädagogischen Ideenbewegung, mit und ohne direkt erstrebte oder gewußte gedankliche Abhängigkeit, die Tendenzen hervorgetreten sind, die zu einem solchen höheren Problemniveau empordrängen. Ja, man wird behaupten dürfen, daß gerade in den Strömungen, denen wir uns jetzt zuwenden, die Ursprünglichkeit auch der pädagogischen Motive bzw. der praktischen Gestaltungstriebe, die sich in ihnen zum Worte melden, mit einer Entschiedenheit hervortritt, die den Glauben an eine einseitige Abhängigkeit und logische Ableitbarkeit schlagend widerlegt. Wir treten ein in den Bereich einer Gedankenbewegung, von der man zweifeln kann, ob sie primär aus der Systemkraft des philosophischen Gedankens gezeugt oder nicht vielmehr gerade den aus- und übertheoretischen Impulsen des vollen Lebens entsprungen sei. Nicht

Digitized by Google

umsonst legt sie sich den Namen einer „Philosophie des Lebens" bei: mit ihm will sie nicht so sehr das Objekt wie vor allem den Ursprung dieser Weise des Philosophierens bezeichnen.

Die Ideenrichtung, der wir uns hiermit zuwenden, kennzeichnet sich zunächst einmal durch den entschiedenen Gegensatz gegen die eine wie die andere der von uns gegeneinander gestellten Bewegungen und gibt damit den Beweis, wie wenig die gedanklichen Möglichkeiten durch die in diesen beschlossene Alternative erschöpft sind. Ja, durch die Frontstellung gegen beide Positionen erhalten ihre Sätze erst die eigentliche Bestimmtheit, die begründenden Erlebnisse erst die Richtung und die Möglichkeit ideenhafter Erfassung. Die Ursprünglichkeit und schöpferische Kraftfülle des Lebens besinnt sich auf sich selbst, gerade weil sie sich bedroht sieht einerseits durch den Mechanismus und Determinismus einer alles in Elemente auflösenden, alles gleichmachenden und alles im voraus berechnenden Kausalerklärung — andererseits durch den Rationalismus und Formalismus einer alles dem Begriff unterwerfenden, alles einregistrierenden, alles deduzierenden logischen Systematik. Das Leben drängt hinaus sowohl aus den Ketten einer kausalen wie aus dem Fachwerk einer logischen Notwendigkeit. Es fühlt sich, in Erlebnissen von metaphysischer Wucht, im Besitz einer inneren Produktivität, die die Berechnungen des kausalen wie die Konstruktionen des logischen Denkens Lügen straft; es setzt kraft solcher Gewißheit Freiheit gegen Notwendigkeit, Totalität gegen Zerspaltenheit, Schöpfertum gegen ewige Wiederkehr, Gestaltenfülle gegen begrifflichen Schematismus. Einzelseele sowohl als Gemeinschaft stellen sich, betrachtet im Lichte dieser Gesamtanschauung, als eine Lebenswirklichkeit dar, die in der unerschöpflichen Frucht-

Digitized by Google

barkeit ihrer Zeugungen ebensosehr den allgemeinen Regelhaftigkeiten einer induktiv vorgehenden Erfahrungswissenschaft wie den ideellen Setzungen einer konstruktiven Systematik sich entzieht.[1])

Kehrt sich diese Lebensanschauung wider die Voraussetzungen sowohl der psychologistischen als auch der logizistischen Theorien, so rücken angesichts dieser leidenschaftlichen Auflehnung, im Lichte der durch sie geübten Kritik diese beiden Richtungen, die für die frühere Betrachtung als äußerste Extreme polar auseinander- und gegeneinandertraten, doch wiederum merklich zusammen. Scheinbar die Gesamtheit der gedanklichen Möglichkeiten in ihren antithetischen Gegensatz einschließend, werden sie dessen überführt, daß es nur die innerhalb einer bestimmten Begriffsebene explizierbaren Antworten sind, die sie umspannen. Beide erweisen sich, wie das bei antithetischen Positionen so oft der Fall ist, gerade in ihrer Gegensätzlichlichkeit als Niederschlag eines und desselben Geistes, als Dokumente einer Denkart, die, ungeachtet gelegentlicher Zugeständnisse an die außerintellektuelle Sphäre, doch schließlich in der gedanklichen Durchklärung und Ordnung des Erlebnisgehaltes ihre letzte Befriedigung sucht. Offenbar bereitet sich in dieser Annäherung der antithetischen Richtungen ihre gemeinsame Aufnahme in eine beide überhöhende Gesamtanschauung vor.

---

1) Nur beiläufig sei der mit dieser Strömung im Zusammenhang stehende siegreiche Durchbruch „ganzheitlicher" Überzeugungen im Gebiete der Biologie (Neovitalismus), der Psychologie (Gestalt-, Komplex-, Struktur-, Entwicklungspsychologie, Psychologie des Personalismus), der Soziologie (Erneuerung der „organischen" Gesellschaftstheorie) erwähnt. Personale und überpersonale „Ganzheiten" auf allen Seiten!

Digitized by Google

Im übrigen sieht man leicht: jene Philosophie des Lebens ist nicht sowohl ein mit strenger Folgerichtigkeit aus begründenden Prinzipien entwickeltes Gedankengefüge, sondern der freiere Ausdruck einer dauernden Richtung des inneren Lebens, die immer dann mit verstärktem Nachdruck hervortritt und auch nach gedanklicher Selbstvergewisserung trachtet, wenn sie durch erstarrende Formen sei es der Wirklichkeit sei es des Denkens verkürzt oder erstickt zu werden droht. Daher sie denn auch nicht in dem System einer bestimmten Denkerpersönlichkeit oder in dem Zusammenhang einer bestimmten Schule, sondern in einer Mannigfaltigkeit von Erscheinungen auftritt, die, in mancher Beziehung stark voneinander abweichend, nur in der bezeichneten Grundhaltung einander verwandt sind: Nietzsche und Dilthey, Bergson und Simmel, sowie unter den Neuesten Keyserling und Spengler seien als ihre Repräsentanten genannt. Ja, der eigentümlichen Wirkungskraft dieser Lebensmotive haben sich in ihrer Entwicklung sogar solche Philosophen nicht zu entziehen vermocht, denen ihre Systematik eigentlich diese Wendung verbieten mußte. Man denke nur an die eigentümliche metaphysisch-irrationalistische Wendung, die in den letzten Schriften keines Geringeren als Natorps sich immer bemerklicher macht.

Zugleich aber macht ein Überblick über die angedeuteten Gedanken ein weiteres deutlich: hier liegt nicht eine Philosophie vor, aus der auf dem Wege der „Folgerung" und „Anwendung" erst pädagogische Sätze abzuleiten wären. Wenn sie ein besonders unmittelbarer Ausdruck einer Lebenshaltung ist, so trägt gerade diese Lebenshaltung einen Charakter, der bildnerische Triebe primär und ursprünglich in sich schließt. Die Lieblings- und Kernbegriffe dieser Weltanschauung: Leben, Erlebnis, Freiheit, Individualität, Totali-

Digitized by Google

tät, schöpferische Entwicklung geben einer Stellung zum Dasein Ausdruck, die Auffassung des Seienden und Hindrängen zum Seinsollenden in einem ist, die Wirklichkeit und Ideal nicht dualistisch auseinanderreißt, sondern in stetem Fluß ineinander übergehen läßt. Wie bedürfte diese Weltauffassung erst logischer Deduktion, um zu Sätzen von pädagogischem Gehalt zu gelangen? Sie ist in allem voll von pädagogischer Lebensstimmung, ist unmittelbarste Bereitschaft und Aufruf zu der edelsten Gestaltung, die es gibt, zur Gestaltung menschlicher Seelen. Kein Zufall ist es, wenn in den genannten Kernbegriffen das Gut unserer deutschen klassischen Pädagogik, die Ideen der Humanitätsbewegung ihre Auferstehung feiern, freilich erfüllt mit der leidenschaftlichen Erregtheit und den starken Spannungen, wie sie dem Geiste unseres durch unerhörte Krisen und durch das Fegefeuer eines Schopenhauer, eines Nietzsche hindurchgegangenen Geschlechtes anstehen.

Daß aber die in Frage stehende Lebensanschauung nicht nur überhaupt starken Bedürfnissen des Zeitgeistes ihren Ursprung verdankt und Befriedigung gewährt, sondern gerade auch dem pädagogischen Drängen und Sehnen die Zunge löst, dafür zeugt die Tatsache, daß die eigentliche pädagogische Reformbewegung — sofern man von einer solchen als einer Einheit sprechen darf — die um die Jahrhundertwende noch starke Neigung zeigte, sich der Erfahrungswissenschaft der experimentellen Pädagogik als Führerin anzuvertrauen, seitdem in wachsendem Maße sich den Stimmungen und Ideen geöffnet hat, die im Bannkreise dieser Lebensphilosophie zu Hause sind, also sich einer geistigen Bewegung angeschlossen hat, die den Lehren einer im naturwissenschaftlichen Experiment ihre Begründung suchenden Pädagogik so fern steht wie nur möglich.

Digitized by Google

Dabei ist nun nicht zu vergessen, daß der Pädagogik in diesen entscheidenden Jahrzehnten von einer bestimmten Seite her ein wirkungskräftiger Impuls kam, der ihre Entwicklung noch stärker nach dieser Seite hindrängen mußte. Es war der Impuls der Jugendbewegung. Diese Bewegung, die sich selbst von Anbeginn an als Drang zur Selbsterziehung erlebte, die also vor allem eine pädagogische war und sein wollte, hatte ihre Wurzel in demselben Bezirk von Lebensregungen und Lebensbedürfnissen, aus dem jede Lebensphilosophie ihre Nahrung zieht. Los von dem Mechanismus und Rationalismus eines die Einheit des Lebens zerspaltenden, die Ursprünglichkeit und Schöpferkraft des Lebens erstickenden Daseins — so hieß ja auch hier die Losung. Jugend fühlte sich, eben weil sie Jugend war, berufen zur Verteidigung und Rettung der Lebenskräfte, die sie in der Welt der Erwachsenen endgültig erloschen glaubte; sie nahm die Aufgabe der Erziehung in die eigene Hand, weil sie das noch unverdorbene Leben, das sie in sich wogen fühlte, nicht der Bearbeitung durch die entseelte, entgeistete Generation der Älteren ausliefern zu dürfen glaubte. Als schöpferisch wollte sie sich vor allem einmal in der Gestaltung ihrer selbst erweisen. Und wie nun diese Jugend sich doch auf der anderen Seite durch einen starken Zug zu reflektierender Selbstzergliederung dem Geiste unserer besinnlichen Zeit verfallen zeigte, so griff sie natürlich sofort gierig nach den Ideengestaltungen, in denen sie den Widerhall der eigenen Sehnsucht vernahm, das Recht der eigenen Forderung begründet fand. So wurde, wiederum nicht auf Grund logischer Verknüpfungen, sondern im Innewerden des Füreinanderbestimmtseins, der Bund zwischen der Lebensbewegung der Jugend und der Lebensphilosophie geschlossen. Über das ganze, weit ausgebreitete Schrifttum der Jugend hin und

Digitized by Google

in den sonst weit divergierenden Richtungen innerhalb ihrer begegnen wir allenthalben den mit stärkster Leidenschaft erfüllten und vorgetragenen Ideen, die die Lebensphilosophie zur Form gebracht hat. Schöpferische Entwicklung aus den Tiefen unendlich zeugenden Lebens, Freiheit der ungehinderten Selbstentfaltung für den einzelnen wie für die Gemeinschaften, unverkümmerte Fülle des Erlebens, lebendurchströmte Totalität aller Seelenkräfte statt intellektualistischer Verödung, Totalität von Leib und Seele statt dualistischer Entzweiung, Totalität menschlicher Gemeinschaft statt egoistischer Absonderung, Totalität endlich aller kosmischen Kräfte statt atomistischer Vereinzelung — so lauten die bis ins Unendliche variierten Forderungen, sie alle der praktische Ausdruck desselben Geistes, der die Weltschau der Lebensphilosophie formte. Und im Hintergrunde von alledem die glühende Erwartung einer universalen Harmonie, die alle die gegenwärtige Welt zerreißenden Entzweiungen in einem grandiosen Zusammenklang der Menschen, ja des ganzen kosmischen Kräftespiels auflösen wird.

Für die theoretische Betrachtung des erzieherischen Problems ist insbesondere eine Wendung dieses Harmoniegedankens von Bedeutung: in ihm löst sich ein Gegensatz auf, mit dem sich Theorie und Praxis lange geplagt hatten, der Gegensatz von Individual- und Sozialpädagogik. Wo alles im gleichen Rhythmus des einen Allebens schwingt, da kann es kein Nebeneinander, wohl gar Gegeneinander individueller und gemeinsamer Bildungsprozesse und Bildungsziele geben; selbsttätig fügt sich alles zu dem Kunstwerk des einen erlösten und befreiten Lebens ineinander. Hier ist eine der Stellen, an denen das Streben dieser Jugend mit den im Grunde ihr gedanklich so fernstehenden Ideen Natorps sich begegnete: wie für diesen in der einen Individuum und Ge-

Digitized by Google

meinschaft umfassenden Gesetzlichkeit des Bewußtseins — richtiger: des Bewußtseinsinhaltes — jede Entgegenstellung zwischen beiden sich aufhebt, so nimmt hier der Schwung des einen schöpferischen Lebens alle Sonderbewegungen so in sich auf, daß Gegensatz und Entzweiung von selbst zergeht.

Waren die Ideen, die diese Jugend aufgriff, Niederschlag einer Not und Sehnsucht, die keineswegs nur die Jugend erfüllte, so konnte es nicht ausbleiben, daß auch die Pädagogik, deren Träger nicht die Jugend war, von dieser Woge mit erfaßt wurde. Unter den Ideenkreisen der spezifisch reformerischen Bewegungen in der Pädagogik — handle es sich nun um Erlebnisschule, Gemeinschaftsschule, Arbeitsschule, Produktionsschule — ist kaum einer, der nicht in Stimmung, Haltung, Begriffsschatz sich irgendwie von diesem pädagogischen Sturm und Drang ergriffen zeigte. Freilich verrät sich dann auch in der hier herrschenden Sprachs- und Begriffschaotik aufs deutlichste, aus wie verschiedenartigen Quellen sich die pädagogische Reform tatsächlich speist. Leicht wohnt in der reinen Programmatik und Ideenverkündung beieinander, was seine Unverträglichkeit enthüllt, sobald es an die praktische Ausführung geht. Die babylonische Verwirrung, die der Name „Arbeitsschule" bezeichnet, gibt uns einen genügenden Begriff von dem ungeklärten Neben- und Durcheinander der Tendenzen, innerhalb dessen die Ideen der Lebensphilosophie nun freilich, soviel ich sehe, die stärksten Komponente bilden. Vor allem scheint mir in der Diskussion des Arbeitsschulgedankens eine Unstimmigkeit noch nicht genügend erkannt, geschweige denn gehoben zu sein. Man hört aus denselben pädagogischen Gruppen heraus auf der einen Seite die Forderung erschallen, die Arbeitspädagogik müsse in allen Einzelheiten begründet werden auf eine exakt-wissenschaftliche Erforschung der Elemente und Phasen des Ar-

Digitized by Google

beitsvorganges, erfolgend mit den Mitteln der Psychologie, der Gesellschafts- und der Wirtschaftswissenschaft — und auf der anderen Seite erklingt eben dort der hymnische Lobpreis des in jedem Kinde neu erwachenden, schöpferischen, also doch für die Wissenschaft schlechthin nicht erfaßbaren Lebens. Eine seltsame Kreuzung, zu der sich hier erfahrungswissenschaftlicher Positivismus und romantischer Irrationalismus begegnen! Im allgemeinen scheint mir, wie bereits bemerkt, der Ideenschatz der Lebensphilosophie der vorwaltende zu sein, wofür die äußerst freigiebige Verwendung des Wortes „schöpferisch" symptomatisch ist. Arbeit wird, so betrachtet, zum Entbinden der in der Totalität von Mensch und Gemeinschaft angelegten Gestaltungstriebe und Gestatungskräfte. Und wenn der herrschende Arbeitsbegriff dabei einen besonders starken Akzent auf die Arbeit am sinnlichen Stoff, also die leiblich vollzogene Arbeit legt, so fügt sich das der charakterisierten Gesamtanschauung insofern aufs glücklichste ein, als doch gerade die Arbeit, die nicht in der Welt des rein Geistigen verbleibt, sondern an Objekte der sinnlichen Welt herangeht, ebensowohl jenes harmonische Ineinander von seelischen und leiblichen Funktionen wie die Einheit der leiblich-seelischen Totalität mit der sie umgebenden Welt zum sinnfälligsten Erlebnis werden läßt. Von hier aus schlägt sich dann die Brücke zu jenen pädagogischen Bestrebungen, die in der rhythmisch geregelten, ästhetisch durchgeformten Bewegung des Leibes die schönste Offenbarung jener Solidarität aller seelischen und leiblichen Gestaltungstriebe erblicken. Das gleiche Zurückstreben zur lebendigen Totalität tritt aber weiterhin hervor in allbekannten Einzelforderungen innerhalb der pädagogischen Gesamtbewegung. Sie werden bezeichnet durch die Stichworte: Gesamtunterricht, Heimatunterricht, Gelegenheitsunterricht, Le-

Digitized by Google

benskunde, Kulturkunde. Alle die hier berührten Bestrebungen haben ja dies gemeinsam, daß sie das vielgeteilte Fächerwerk, wie es die Differenzierungsprozesse sei es des Lebens sei es des Denkens haben entstehen lassen, zurückdrängen wollen durch eine Betrachtungsweise, die die Dinge in dem Zusammenhang und dem Wirkungsaustausch beläßt, in dem eine noch nicht künstlich zerteilte Wirklichkeit sie ineinanderflicht.

VII. DAS MISSLINGEN DER SYNTHESE

Wir sahen, daß die Lebensphilosophie ebenso wie die ihr kongeniale Pädagogik durch ihre Entgegenstellung sowohl gegen die These des Psychologismus wie gegen die These des Logizismus zu erkennen geben, daß sie den in dieser Problemebene entwickelten Gegensatz nicht als einen erschöpfenden Ausdruck der gedanklichen Möglichkeiten anerkennen, sondern zu einer Problemlage emporstreben, innerhalb deren neue gedankliche Fügungen eine „Aufhebung" des auf jenem Niveau unlösbaren Gegensatzes ermöglichen. Nun fragt es sich, ob diesem Streben auf den Wegen, die es betritt, auch die Erfüllung wird. Es ist meine Absicht zu zeigen, daß die Lebensphilosophie, deren Empordrängen über die genannten Thesen zweifellos nicht nur einer gedanklichen, sondern einer Lebensnotwendigkeit entspringt, es nicht zu einer vollen Bemeisterung des Gegensatzes bringt, weil sie, ungewollt und unbewußt, doch noch teilweise in der Antithetik verfangen bleibt, deren sie Herr werden will, weil sie, anders ausgedrückt, doch noch mehr Partei innerhalb des Gegensatzes ist, als einer Überwinderin des Widerspruchs ansteht. Zwar steht die Lebensphilosophie insofern der durch den Logizismus vertretener Position näher, als sie eben Philosophie ist, d. h. der Meinung absagt, die „erfahrungswissenschaft-

Digitized by Google

liche" Bearbeitung gegebener Tatbestände könne irgendwie den Interessen der Lebensanschauung und Lebensgestaltung Genüge tun. Aber wenn anders wir recht daran taten, den eigentlichen Schwerpunkt des zwischen Logizismus und Psychologismus obwaltenden Gegensatzes in dem Umstand zu suchen, daß dieser zeitverhaftete Wirklichkeitszusammenhänge, jener zeitüberlegene Ideenzusammenhänge in den Mittelpunkt rückt, dann ist die Lebensphilosophie unfraglich in der Nachbarschaft des Psychologismus zu Hause. Denn wie es in einer Philosophie nicht anders sein kann, die im Begriff des Lebens Daseinsdeutung und höchste Wertsetzung vereinigt: auch ihr ist doch schließlich das Geschehen, das in der Zeit sich entfaltende Werden, die ausgebreitete Fülle des Wirklichen die Sphäre, innerhalb deren sie ihre letzten Prinzipien und ihre leitenden Werte sucht. Kann doch Leben nicht anders verstanden werden denn als Werden, Entwicklung, Wandlung, Abfolge bewegter Gestalten. Nicht umsonst fixiert sich dieser Lebensbegriff gerade an und in dem Gegensatz gegen alles das, was, weil zeitüberlegen, zeitenthoben, das Gesetz der ewigen Gestaltverwandlung von sich fernhalten will. Gewiß darf die gemeinsame Entgegenstellung gegen die Zeitlosigkeit der Idee nicht in Vergessenheit bringen, wie ganz und gar anders die Lebensphilosophie diese zeiterfüllende Wirklichkeit sieht und deutet, als es im Rahmen einer „erfahrungswissenschaftlichen" Bearbeitung dieses Wirklichen möglich ist: nicht als Anreihung von Elementarprozessen, deren Abfolge, Summierung und Durchkreuzung stets sich gleichbleibenden Gesetzen gehorcht, sondern als strömenden Reichtum unendlich bewegter, vieltausendfach sich vermählender und durchdringender Gestalten. Gewiß darf nicht übersehen werden, daß diese tiefe Differenz in der Auffassung des Geschehenden sich in einer

Digitized by Google

entsprechenden Unterschiedenheit des Zeitbegriffes ausprägt, dem hier und dort die Erscheinungen der Wirklichkeit unterstellt werden. Aber alles dies zugestanden, bleibt doch die Gegenstellung gegen die Zeitlosigkeit der ideellen Region ein Prinzip von so entscheidender Bedeutung, daß ein Hinüberneigen der Lebensphilosophie nach der Seite des Psychologismus nicht wohl bestritten werden kann.

Diese Tendenz wird noch deutlicher bemerklich, wenn wir näher zusehen, wie es unter der Herrschaft der lebensphilosophischen Grundsätze jenen Sinngehalten, jenen Gegenständlichkeiten des Bewußtseins ergeht, denen die entgegenstehende Lehre die unbedingte Oberherrschaft einräumt. Auch hier wiederholt sich nicht etwa einfach das Bild, das uns der eigentliche Psychologismus bot: keineswegs werden die Sinngehalte der seelischen Erlebniswirklichkeit zu bloßen „Bestandteilen", „Elementen" des Prozesses degradiert, das heißt den sonstigen „Seiten" dieses Prozesses gleichgültig nebengeordnet. Es lebt hier das volle Bewußtsein, daß diese Gehalte dem Leben erst seinen höchsten Schwung geben, daß erst mit ihnen das Leben seine ganzen Möglichkeiten erfüllt, seine ganzen Tiefen ausschöpft. Gilt doch der Geist auch hier als die schönste Blüte, als der eigentliche Triumph des Lebens, weil erst in ihm das Leben recht zu sich selbst kommt, seiner selbst bewußtes Leben wird. So gibt der Blick auf jene sinnhafte Erfüllung und Krönung dem Ganzen des Lebensprozesses eine teleologische Gliederung und Richtung, von der die Induktionen des Psychologismus nichts wissen und nichts wissen dürfen. Und doch läßt die Vorzugsstellung, die diese Auffassung dem sinnhaltigen Leben einräumt, den Sachverhalt ungeändert, daß hier die Idee dem Leben ein- und untergeordnet wird. Denn eben dadurch, nur dadurch erwirbt sie sich diese höhere Legitimation, daß sie dem Leben

Digitized by Google

diese Steigerung und Erhöhung im Innewerden seiner selbst verschafft; ihr Wert und ihre Bedeutung fällt mit dem Dienst zusammen, den sie dem Leben leistet. Nur als „Mittel" des Lebens, nicht an und durch sich gewinnt sie Anspruch auf so hohe Schätzung. Ausdrücklich wird im Rahmen dieser Weltansicht dem Ideellen und Objektiven jede Geltung, jeder Wert aberkannt, der ihm unabhängig vom Leben durch seinen eigenen Gehalt zukäme. Was gültig ist, dankt seinen Charakter dem Leben, das es aus sich produziert und als sein Werk anerkennt — verliert ihn, sobald das Leben ihm seine Huldigung entzieht; was wertvoll ist, trägt seinen Wert vom Leben zum Lehen und muß ihn fahren lassen, wenn diese Beglaubigung ausbleibt. Selbst die letzte, vermeintlich für sich selbst bürgende Wahrheit erklärt diese Theorie, der damit geübten logischen Selbstvernichtung nicht achtend, zur vergänglichen Schöpfung vergänglicher Kräfte. So wird alles, was sich den Flutungen des Lebens gegenüber als ein in sich selbst Gegründetes zu behaupten schien, in den Strom hineingezogen, in das ewige Fließen aufgelöst. Und wenn im Grunde dieses Welterlebens der Glaube an eine mögliche, eine werdende Harmonie aller lebendigen Bewegung des Alls unzerstörbar lebt, so äußert sich dieser Glaube und die ihm entspringende Forderung nicht zum wenigsten in dieser Vitalisierung der sinnhaften Region: ist doch von allen erdenklichen Konflikten des Daseins derjenige vielleicht der am tiefsten gegründete, am schwersten überwindbare, der in dem Gegenüber eines Lebens von unendlicher Wandlungsfähigkeit und einer aller Bewegung entzogenen Ideenregion gesetzt ist — oder vielmehr, im Sinne der Lebensphilosophie gesprochen: gesetzt scheint.

Die Pädagogik des Lebens aber steht wie in allem, so auch in dieser Bewertung der Sinnsphäre durchaus im Einklang

Digitized by Google

mit der Philosophie ihrer Wahl. Der Nachweis läßt sich leicht führen in der Analyse eines Begriffes, der in den Bildungsgedanken dieser Richtung als sinngebendes Zentrum immer wieder auftaucht: es ist der Begriff des Ausdrucks. Daß die pädagogische Reflexion der Jugendbewegung mit Vorliebe um diesen Mittelpunkt kreist, ist aus dem Wesen der Jugend heraus leicht verständlich. Denn „sich auszudrücken", das eigene Wesen in Werk und Tat sichtbarlich darzustellen, ist allezeit die tiefste Sehnsucht eines Alters, das in dumpfer Gärung und unklarem Drängen vor allem einmal sich selbst zu finden, seiner selbst gewiß zu werden trachtet. So soll denn auch die Bildung, die diese Jugend erstrebt, in nichts anderem bestehen als in der Selbstdarstellung der nach Klarheit ringenden Wesensanlagen; „Ausdruck" soll in diesem Sinne alles sein, was die Persönlichkeit aus sich herausstellt. Selbst die zur Form der Wissenschaft gediehene Erkenntnis soll, so befiehlt es der Lebenswille dieser Jugend, ihren einzigen Beruf darin suchen, Bildkraft des nach seiner Form verlangenden Lebens zu sein; ebenso verwerflich wie unerfüllbar erscheint vor dieser Sendung der Ehrgeiz, der sich um Wahrheiten von zeitloser Gültigkeit bemüht. Im Einklang mit solchen Forderungen trägt man kein Bedenken, sich zu einem „pädagogischen Expressionismus" zu bekennen. Die Sehnsucht nach einer über das Ich hinausgreifenden Einheit, nach Allumfassung macht es verständlich, daß diese Forderung des Ausdrucks nicht etwa nur über dem Dasein des einzelnen, sondern auch über dem Leben der Gemeinschaft aufgerichtet wird, ja daß Selbstdarstellung des Ich und Selbstdarstellung der Gemeinschaft als notwendig aneinander gebunden gelten.

Aber auch weit über die Pädagogik der Jugend hinaus sieht man das Prinzip des Ausdrucks seine Herrschaft ausüben.

Digitized by Google

Insbesondere die Literatur der Arbeitsschule findet den Gedanken der Arbeit in erster Linie dadurch in pädagogischem Sinne begründet und gerechtfertigt, daß in der arbeitenden Tätigkeit und ganz besonders auch in der Bearbeitung des sinnlichen Stoffes das junge Menschenkind von selbst dahin komme, im Werk sich selbst auszudrücken und so in schaffendem Tun sein Ich zu finden, seines bis dahin noch schlummernden Eigenwesens gewiß zu werden. Daß vollends alle die auf bewußte Körperkultur gerichteten Bestrebungen in einer Theorie des Ausdrucks ihre Grundlage suchen, versteht sich von selbst.

Man sieht ohne weiteres, daß und wie diese Idee des Ausdrucks sich dem Gedankenkreis der Lebensphilosophie einfügt. Wenn das Leben im Ergreifen sinnhafter Gehalte seine höchste Steigerung erfährt, so ist das nach den Grundüberzeugungen dieser Lehre doch eben deshalb der Fall, weil das Leben in diesen Gehalten sich selbst, sein Wesen, seinen Wert, seine Möglichkeiten und seine Ziele in vollem Bewußtsein erfaßt: dies und nichts anderes besagt aber auch der Gedanke, daß in solchen Objektivationen das Leben „sich ausdrücke". Und wiederum ist leicht zu sehen, daß diese lebensphilosophische Bewertung des Ausdrucks die Irrungen des reinen Psychologismus in gewissem Sinne überwindet: ist doch der Ausdruck, recht verstanden, nicht ein den anderen beliebig nebengeordnetes Element innerhalb des aufzufassenden Gesamtphänomens; er wird akzentuiert und herausgehoben um seiner eigentümlichen Bedeutung willen, das heißt deshalb, weil in ihm das Ganze selbst sich irgendwie symbolisch zur Darstellung bringt. Dieser repräsentierenden Funktion wäre der Ausdruck nicht fähig, wenn er ohne jede Auszeichnung dem Gesamtkomplex, ein Element neben den anderen, eingereiht wäre. Nur in einer Philosophie der lebendigen

Digitized by Google

Totalität ist deshalb für die Phänomene des Ausdrucks ein Platz. Und fernerhin: dem Ausdruck des Lebens entscheidenden Wert beizumessen kann nur demjenigen in den Sinn kommen, für den das Leben etwas anderes ist, mehr ist als die Anreihung sich gleichbleibender Elementarprozesse — was läge an einer Selbstdarstellung des eintönig sich Wiederholenden. Und doch: mag auch die lebensphilosophische Gesamtauffassung mit solchen Überzeugungen sich von den Sätzen eines erfahrungswissenschaftlichen Psychologismus scheiden, so fällt sie doch mit anderen Tendenzen in die Einseitigkeiten zurück, die dieser auf die Spitze treibt. Gerade die Ausdruckspädagogik unserer Tage läßt diese Halbheit besonders deutlich sichtbar werden.

Einseitig muß zunächst einmal jede Auffassung genannt werden, die die sinnhaften Gehalte des Geistes ausschließlich als Ausdrucksgebilde aufzufassen und zu bewerten weiß, die also an ihnen keine andere Bedeutsamkeit sieht und anerkannt als diejenige, die ihnen eben in Rückbeziehung auf das sie hervorbringende und sie genießende Leben zukommt. Gewiß gestattet, ja verlangt jede Hervorbringung der geistigen Wirklichkeit auch eine Würdigung, die an ihr diejenigen Züge sucht und herausarbeitet, welche von der produzierenden — sei es individuellen, sei es kollektiven — Lebenswirklichkeit Kunde geben. Recht und Wert einer solchen „physiognomischen" Behandlung, die ja den Zeitgenossen eines Spengler, eines Keyserling so sehr nach dem Sinne ist, sei unbestritten. Nur sollte diese Betrachtung nicht in Vergessenheit bringen, daß eine andere Weise der Auffassung nicht etwa nur neben ihr sich gleichberechtigt behauptet, sondern daß jene erst durch diese, auf dem Wege über ihre Ergebnisse möglich wird. Eine Schöpfung des Geistes physiognomisch auszudeuten ist nur derjenige in der

Digitized by Google

Lage, der ihren eigenen Sinngehalt, d.h. das, was sie abgesehen von aller physiognomischen Interpretation objektiv bedeutet, sich zu eigen gemacht hat. Das gilt nicht etwa nur von den Zeugnissen des Geistes, an denen es sich am leichtesten veranschaulicht, von den sprachlich formulierten, sondern von jeglichem sinnvollem Niederschlag geistiger Bewegung. Indem die Lebensphilosophie in den Sinngebilden weiter nichts erblickt als den Ausdruck des sie erzeugenden und tragenden Lebens, unterschlägt sie diese sie selbst erst ermöglichende Weise der Auffassung, unterdrückt sie zugleich alle die inneren Spannungen, die in dem Sachverhalt begründet sind, daß der Mensch, um sich ausdrücken zu können, zunächst und vor allem einmal etwas, das heißt ein Objektives und somit der Bewegung des Ich Enthobenes ausdrücken muß. Aber die Ausdruckspädagogik begnügt sich nicht damit, es der Lebensphilosophie in dieser Unterschlagung gleichzutun. Sie nimmt innerhalb der damit gekennzeichneten Einseitigkeit eine weitere Verschiebung vor, durch die diese Einseitigkeit sich potenziert. Stellt man sich nämlich einmal auf den Boden einer solchen physiognomischen Betrachtung und Bewertung, so kann sie immer noch zwei Formen annehmen, die sich etwa in folgenden zwei Sätzen aussprechen lassen: Das Werk drückt das Wesen des Menschen aus — der Mensch drückt sein Wesen im Werk aus. Der erste Satz spricht dem zeitlosen Sinngehalt des Werkes eine ihm ebenso zeitlos anhaftende darstellende Funktion zu — der zweite charakterisiert eine in der Zeit sich vollziehende Tätigkeit des Menschen in ihrem Verhältnis zu dem ebenfalls in der Zeit werdenden Werk. Die in dem ersten Satz sich aussprechende Auffassung wird der Bedeutung des Sinnhaften als solchen wenigstens insoweit gerecht, als sie es nicht mit dem zeitlichen Schicksal des Werkes und seines Schöpfers

Digitized by Google

solidarisch verbindet — die in dem zweiten Satz niedergelegte konzentriert sich ganz und gar auf den Prozeß, der Mensch und Werk verbindet. Geht das Denken nicht über das in diesem Satze Ausgesagte hinaus, glaubt es in ihm das Wesen des fraglichen Zusammenhangs erschöpft, so ist auch die letzte Beziehung zu der Region des Zeitlosen getilgt, der Gehalt ganz und gar in der seelischen Bewegung untergegangen. Eben diese völlige Entrechtung des Objektiven ist es nun, die wir in oft vernommenen Thesen der Arbeitsschulbewegung, und zwar gerade auf der Grundlage des „Ausdrucks"prinzips, vollzogen sehen. Man kennt die Wendungen, mit denen man von dieser Seite das Verlangen nach „Werkgerechtigkeit", das heißt nach sachlicher Vollendung des Arbeitsproduktes als pädagogisch unverbindlich abzulehnen pflegt. Es komme nun einmal nicht auf die Qualität des Werkes, auf seine objektive Beschaffenheit an; das Wesentliche sei die vom Kinde geleistete Arbeit als solche, das heißt der Vorgang, der sich in seiner Seele abspiele, während es am Werke tätig sei; für ihn aber sei die Vollendung des Werkes an sich durchaus nebensächlich. Oder, der gleiche Gedanke ins Kunstpädagogische gewandt: für die neue Erziehung sei Kunst „nicht Virtuosentum oder Formvollendung, sondern Ausdruck einer großen Gestimmtheit der Seele, mehr Gesinnung und Wollen als Technik und Können". Überall wird der entscheidende Akzent auf das Sichausdrücken des Lebens in schaffendem Tun und nur auf dieses gelegt. So fest ist der Blick auf diese Seite gebannt, daß gar nicht die Frage auftaucht, ob nicht, indem das Werk entscheidende Qualitäten einbüßt, auch der seelische Prozeß gewisser notwendiger Momente, womöglich gar der eigentlichen Krönung verlustig gehe. Hier haben wir also, in die Kleinwelt der Kindererziehung übertragen, nichts anderes als

Digitized by Google

jene Betrachtungsweise der geistigen Wirklichkeit, der aller entscheidende Wertgehalt im Prozeß als solchem sich konzentriert, der objektive Sinn dagegen zum bloßen Mittel herabsinkt. Man sieht: jene Ablehnung ähnelt bis zum Verwechseln der Grundthese einer pädagogischen Energetik, der das ganze pädagogische Interesse sich im Ablauf bestimmter Funktionen erschöpft; der ganze Unterschied ist der, daß der Gegenstand dort zum Mittel der funktionalen Kräfteschulung, hier zum Mittel der personalen Selbstbewegung herabgesetzt wird.

Es würde zu weit führen, wollte ich verfolgen, wie dieser pädagogische Expressionismus sich über alle Einzelheiten erziehenden und unterrichtenden Tuns ausbreitet, wie er die Sprache und die Schrift, die Literatur und die bildende Kunst demselben Prinzip zu unterwerfen bestrebt ist. Überall ist das Vorgehen grundsätzlich das gleiche. Die Objektivität der sei es schon vorgefundenen, sei es erst zu schaffenden sinnhaften Gebilde empfängt Wert, Maß und Sinn einzig durch die Dienste, die sie dem nach Selbstentdeckung und Selbstoffenbarung verlangenden Leben leistet. Forderungen aus sich selbst heraus zu stellen, den Bedürfnissen der Lebensbewegung sich einmal zu widersetzen, Eigenwertigkeit für sich in Anspruch zu nehmen — alles dies steht der Region der Idee nicht zu.

Und zwar ist es nicht nur die Objektivität der im ideellen Sinne gegründeten Zusammenhänge, die sich so gehorsam den Bedürfnissen des Lebens anschmiegen muß. Das unbedingte Vorrecht, das der Bewegung des Lebensprozesses eingeräumt ist, macht sich auch zuungunsten aller der objektiven Institutionen, Regelungen und Ordnungen, aller der traditionellen Formungen des „objektiven Geistes" geltend, denen diese Lebensbewegung etwa begegnen könnte.

Digitized by Google

Auch ihnen wird nur insoweit ein Recht des Daseins und der Wirkung vergönnt, wie sie den Intentionen des Lebens freie Bahn lassen, womöglich sich förderlich erweisen. Auf dem Boden der pädagogischen Wirklichkeit äußert sich diese Denkweise in dem tiefsten Mißtrauen gegen alle institutionellen Regelungen der bildenden Tätigkeit, wie sie in Gestalt von organisatorischen Schulformen, von geltenden Lehrplänen und stofflichen Vorschriften, von behördlichen Anordnungen und Beaufsichtigungen sich herangebildet haben und in Übung sind. Die einfache Tatsache, daß zwischen dieser Summe von Veranstaltungen und der freien Beweglichkeit sei es des Erziehers sei es des zu Erziehenden sich immer wieder Konflikte ergeben haben, genügt für nicht wenige Verfechter der hier erörterten Grundanschauung, um alle institutionellen Regelungen erzieherischen Tuns als den Ruin für die Eigenbewegung des schöpferischen Lebens, deren das Künstlertum des Erziehers wie auch die Selbstdarstellung des werdenden Menschen mehr als jede andere Tätigkeit bedürfe, zu brandmarken und zu verwerfen; andere weniger radikale Reformer wünschen wenigstens die Vollmachten aller dieser objektiven Mächte nicht über die Stelle hinaus ausgedehnt zu sehen, an der die Möglichkeit eines Zusammenstoßes mit dem Drang des selbstschöpferischen Lebens beginnt. Denn in allen erdenklichen Konfliktsfällen hat das Leben „die Vermutung für sich".

Eben weil die Lebenspädagogik so vorbehaltlos den Primat des Lebens und seiner schöpferischen Triebe über alle Objektivitäten des Geistes glaubt verkünden zu dürfen, kann sie sich auch so unbedenklich zu denjenigen Grundsätzen bekennen, deren Summe man als die „Pädagogik des Wachsenlassens" bezeichnen möchte. Sie beruft sich mit Vorliebe auf den bekannten Pestalozzischen Satz, der die Er-

Digitized by Google

ziehung auf „Handbietung" gegenüber der Natur einschränkt, und gibt dem Satz die Deutung, daß diejenige Erziehung und Bildung die beste sei, die einfach allen jeweils auftauchenden Regungen, allen Wendungen des Interesses und der Aufmerksamkeit, allen sich anmeldenden Neigungen und Bedürfnissen getreulich nachgehe; denn in ihnen allen gebe ja eben das Leben mit der unbeirrbaren Sicherheit seiner Instinkte der Erziehung die Hinweise, welche Gestaltungstriebe sie zu entbinden und auf die schöpferische Tat hinzulenken habe. Der optimistische Glaube an eine von selbst sich herstellende Harmonie aller Dinge, Kräfte und Bewegungen, der die Grundstimmung dieser Weltanschauung ist, äußert sich hier in der Überzeugung, daß das sich selbst gehorchende Wachstum der jugendlichen Seele von selbst diejenige Form des äußeren und inneren Seins hervorbringen müsse, in der die höchste Bildungsforderung sich erfülle.

VIII. DIE DIALEKTISCHE LÖSUNG

Unsere Darstellung der im Gedanken des „Lebens" gegründeten Philosophie und Pädagogik ist in den letzten Ausführungen bereits zur Kritik geworden. Wenn wir zunächst einmal die Kritik der im Beginn ins Auge gefaßten, in polarer Gegenstellung zusammengehörenden Theorien des Psychologismus und des Logizismus von der Problemebene aus erfolgen ließen, die durch die These der Lebensphilosophie repräsentiert wird, so haben wir natürlich mit der Prüfung und Berichtigung dieser letzteren abermals das Problemniveau gewechselt: wir sind zu dem Standort emporgestiegen, von dem aus an der Position der Lebensphilosophie die Verwandtschaft mit den durch sie selbst bekämpften Irrungen sichtbar wird. Dieser Standort aber ist kein anderer als der-

Digitized by Google

jenige, für den schon unsere einleitenden Ausführungen mit ihrem Versuch, Philosophie und Pädagogik sowie die Beziehungen beider zu bestimmen, sich entschieden hatten; es ist derselbe, zu dem unsere Auffassung entscheidende Grundrichtungen des philosophischen Denkens glaubt konvergieren zu sehen. Auch dies hat unsere kritische Ausführung bereits deutlich werden lassen, in welchem Sinne gerade von diesem Punkte aus eine Aufhebung vorher erörterter Gegensätze möglich und gefordert ist. Die in der logizistischen Philosophie zur Alleinherrschaft emporgestiegene „Idee", deren Recht die positivistischen und die lebensphilosophischen Gegenangriffe in ungewolltem Zusammenwirken völlig auszutilgen drohten, muß wieder zu den Ehren gebracht werden, die ihr im Gesamtaufbau der geistigen Wirklichkeit zustehen, so zwar, daß nun nicht wiederum die Bewegtheit des lebendigen Prozesses zu ihrem bloßen Widerschein entwertet wird. Die schlechthin entscheidende Frage ist diese: Wie können die Objektivität der geistigen Gehalte und die Realität lebendiger Bewegung so zusammen bestehen, daß weder die seelische Wirklichkeit zum Schattenbild in sich gegründeter ideeller Ordnungen verblaßt noch das Reich der Idee in der quellenden Fülle der Wirklichkeit untergeht?

Mit welcher inneren, subjektivem Belieben überlegenen Notwendigkeit die Gedankenbewegung auf den Punkt hindrängt, der mit dieser Frage bezeichnet ist, dafür zeugt der Werdegang solcher Denker, die, aus ganz verschiedenen Lagern herkommend, mit wachsender Entschiedenheit ihre eigenen Grundlagen in einer Weise modifiziert haben, die einer Annäherung an die fragliche Stelle zweifellos gleichkommt. Auf der einen Seite gehören hierher die Wandlungen zweier Denker, die man mit Recht dem Kreise der Lebensphilosophen einreiht: Dilthey und Simmel. In einer Übereinstimmung,

Digitized by Google

die um so mehr Beachtung verdient, als sie keineswegs gesucht ist, zeigen die späteren Schriften der Genannten eine Verschiebung der grundlegenden These, die man mit einem von Simmel selbst glücklich geprägten Ausdruck „die Wendung zur Idee" nennen kann. Eine nachdrückliche Überprüfung gewisser psychologistischer Lehrmeinungen, denen beide angehangen hatten, hat ihnen immer mehr das zur Gewißheit gemacht, was wir, wiederum mit einem Ausdruck aus Simmels letzter Schrift, die „Transzendenz des Lebens" nennen können: d. h. das Hinaus- und Hinübergreifen des Lebens in seiner seelischen Form zu einem Etwas, das selbst nicht Leben, nicht ein Stück seelischer Realität, das gewissermaßen Gegen-Leben ist und nun doch mit diesem Leben irgendwie zusammenkommt, Verbindungen mit ihm eingeht, die dann wiederum für dies Leben selbst tief einschneidende Wandlungen zur Folge haben. Das Gegenüber von Leben und Idee, die eigentümliche Spannung zwischen der fließenden Bewegung und dem Jenseits beharrender Sinngehalte ist als das strukturelle Grundmotiv der geistigen Wirklichkeit erkannt.

Aber auch auf der Gegenseite, im Kreise der von logizistischen Grundpositionen ausgegangenen Denker gewahren wir eine Neigung zu Selbstberichtigungen und Umbildungen, die das Komplement der soeben erörterten darstellen. Daß P. Natorp in seinen letzten Verlautbarungen den lebensphilosophischen Tendenzen merklich näherrückt, wurde bereits bemerkt. Aber auch die „Philosophie der symbolischen Formen", die in den Untersuchungen E. Cassirers sich heranbildet, die „Metaphysik der Erkenntnis", deren Grundzüge N. Hartmann herausarbeitet, die kulturphilosophischen Studien A. Lieberts wenden übereinstimmend ihre Aufmerksamkeit der Struktur einer Wirklichkeit zu, der unter der

Digitized by Google

Herrschaft der ursprünglichen, streng idealistischen Prinzipien niemals so ihr Recht hätte werden können.[1])

Keiner aber ist unter den genannten Denkern, der nicht im Gange der hier angedeuteten Entwicklung unter der starken Einwirkung einer philosophischen Richtung gestanden hätte, die, wie ich glaube, die hier geforderte Vereinigung früher getrennter Probleme nicht nur besonders früh und nachdrücklich, sondern gleichzeitig auch in der begrifflich schärfsten und überzeugungskräftigsten Form vollzogen hat. Es ist die „Phänomenologie des Bewußtseins" in der von E. Husserl begründeten und teilweise ausgebauten Form. In ihr glaube ich die methodischen Prinzipien zu finden, in denen die behauptete Konvergenz der Denkrichtungen sich recht eigentlich erfüllt. Denn ihre mit größter Subtilität durchgeführten Analysen bringen das Verhältnis zwischen der Realität des seelischen Geschehens in seiner unverkürzten Lebendigkeit und den in ihr intendierten, eben deshalb aber ihr selbst auch transzendenten Gegenständlichkeiten so zur Klarheit, daß auf der einen Seite der sinnhafte Gehalt vor jeder Überflutung durch den Strom des Lebens, auf der anderen Seite das Leben vor einer Mediatisierung durch die Idee bewahrt bleibt und dabei doch beide nicht in einem bloß äußerlichen, gleichsam raumhaften Nebeneinander belassen werden, sondern sich so verbunden zeigen, wie uns das in jedem sinnhaltigen Erlebnis unmittelbarste Gewißheit ist. Logos und Psyche, in der Geschichte des Geistes immer wieder als Widersacher gegeneinanderstehend, sind in einer Form versöhnt, die keiner Partei etwas von ihrem Rechte nimmt. Deshalb bleibt auch im Rahmen dieser Gesamt-

1) Auf der Seite der psychologischen Forschung bringt Th. Erismanns Programm einer „einsichtigen Psychologie" die entsprechende Wendung zum deutlichsten Ausdruck.

Digitized by Google

anschauung den Phänomenen des „Ausdrucks" das ihnen zustehende, freilich begrenzte Recht. Denn eben in der Tatsache, daß Sinngehalte nicht nur in sich etwas bedeuten, sondern vermöge dieser Bedeutung auch zum Ausdruck des Lebens werden, das sich in ihnen bewegt, prägt sich der Zusammenhang zwischen Sinn und Leben aus, den die phänomenologische Analyse zum Gegenstand hat. Physiognomische Auslegung, so zeigt sich in diesem Zusammenhang, ist nicht die Auslegung schlechthin, so daß sie etwa die Sinninterpretation in sich schlösse; sie ist nur in deutlichster Abhebung von dieser und in funktionaler Einheit mit ihr möglich.

Es würde viel zu weit führen, wollte ich hier darlegen, daß die durch phänomenologische Analyse herausgestellten Sachverhalte zu einem System von dialektischem Aufbau hindrängen, wie es jüngst, nach wertvollen Ansätzen bei B. Croce, E. Troeltsch, J. Plenge, besonders J. Cohn erneut hat. Innerhalb dieses Systems ist der dialektische Gegensatz, der unsere ganze Erörterung beherrschte, der Gegensatz von Bewußtsein und Inhalt, Subjekt und Gegenständlichkeit, zeitlichem Prozeß und zeitlosem Gehalt zwar einer der wesentlichsten, keineswegs aber der einzige. Ebenso verbleibe es bei einem kurzen Hinweis auf andere, dem gleichen Zusammenhang sich einfügende Ideengänge: auf M. Schelers phänomenologisch begründete Werttheorie, sowie auf die von H. Freyer und mir unternommenen Versuche, durch Zurückgreifen auf die Phänomenologie den aufblühenden kulturphilosophischen Forschungen die systematische Grundlage zu geben, um die Dilthey bis zum Ende ohne vollen Erfolg gerungen hat.

Wir mußten uns zunächst ziemlich eingehend mit der philosophischen Gesamtlage und der in ihr sich vollziehenden

Digitized by Google

Sammlung gewisser gedanklicher Grundrichtungen beschäftigen, um die Bedeutung dieser Bewegung für die Gestaltung des Bildungsideals ermessen und zugleich die Wahl des Standorts begründen zu können, von dem aus wir das Ganze der philosophisch-pädagogischen Ideenentwicklung zusammenzuschauen versucht haben. Fragen wir nunmehr nach dem Ertrag, den dies ganze Bemühen der pädagogischen Ideenbildung eingebracht hat, so wird vor allem dies zu sagen sein. Es sind in dieser Bewegung gewisse allgemeine Grundsätze begründet und gesichert worden, die jedes mit klarem Bewußtsein aufgenommene und allseitig durchdachte Bildungsideal respektieren muß, will es sich nicht zu den unabänderlichen Aufbauprinzipien der geistigen Wirklichkeit in einen Widerspruch setzen, der sich früher oder später in empfindlichen Unstimmigkeiten, vielleicht in verhängnisvollen Konflikten rächen muß. Unter diesen Grundsätzen bedürfen gegenwärtig diejenigen der nachdrücklichsten Einschärfung, die das Recht der Gegenständlichkeit, die Forderung des ideellen Gehaltes, die Ansprüche der Objektivität in allerweitestem Sinne gegenüber den Übergriffen und Selbstherrlichkeiten der Subjektivität sicherstellen. Es sind schlechthin gültige Prinzipien der geistigen Wirklichkeit, in deren Namen diese Philosophie Einspruch erhebt gegen einen Expressionismus, der, indem er das Subjekt und seine wechselnden Erlebnisbedürfnisse zum souveränen Herren über die Forderungen der Gegenständlichkeit erhebt, in Wahrheit sich zum Anwalt ästhetisierender Weichlichkeit und romantischen Selbstgenusses macht. Dies eben macht die Dialektik des echten Lebens im Geiste aus, daß das Subjekt sein Verhältnis zur Idee nicht als schmiegsame Anpassung und Unterwerfung der einen Partei, sondern als Spannung, als eine unter Umständen harte und unnachgiebige

Digitized by Google

Forderung, als Ringen von Gegensätzen erlebt. „Geist" wird das Subjekt, indem es den Härten dieses Kampfes nicht ausweicht, sondern in ihm die Palästra seines besseren Ich anerkennt und aufsucht. Ins Pädagogische gewandt besagen diese Sätze, daß jede Bildungstheorie, möge ihr konkreter Inhalt sein, welcher er wolle, allen den Vorstellungen und Behauptungen den schärfsten Widerspruch entgegenstellen muß, die die Bildungswerte und Bildungsgüter zu bloßen „Mitteln" des seelischen Prozesses, bloßem Material, an dem die Funktion sich entwickelt, also in Wahrheit zum corpus vile der Subjektivität herabsinken lassen. Bildend wirken die Gehalte der Erziehung gerade dadurch, daß das Subjekt sie um ihrer selbst willen sucht, im Bemühen um sie seines lieben Ich und seiner subjektiven Bedürfnisse ganz und gar vergißt und ihnen vor allem dann nicht den Dienst aufsagt, wenn das subjektive Belieben und die Laune des Augenblicks es von der Idee wegdrängen möchte. Nur in entschlossenem und beharrlichem Durchgang durch die Spannungen, die die Begegnung von Leben und Idee kraft wesenhafter Notwendigkeit mit sich bringt und fühlbar werden läßt, vollendet sich wahrhafte Bildung des Geistes.

Die Polarität von Mensch und Gegenstand ist nicht der einzige Gegensatz, den eine die Dialektik des Geistes erkennende und bejahende Strukturtheorie vor der Aufweichung in dem wohligen Element des universalen Optimismus rettet. Objektiver Geist, der nicht in die Bewegung des Subjektes hereingezogen oder, falls das mißlingt, ohne weiteres verworfen werden darf, verkörpert sich ihr nicht minder in dem Gefüge der Institutionen, in denen das Leben wie der menschlichen Gemeinschaft überhaupt so insbesondere auch der Bildung sich eine den Augenblick überdauernde Form gegeben hat. Gemeinschaft heißt ihr nicht ein Alleben,

Digitized by Google

das ohne Widerspruch und Reibung mit dem Strömen der Einzelseele in eins verfließt, sondern Gemeinschaft heißt ihr vor allem auch das Gegenüber von Mensch und Mensch, Mensch und Gesamtheit, das, wiederum seinem innersten Wesen gemäß, nicht widerspruchsfreies und zwiespaltloses Ineinanderschwingen harmonisch abgestimmter Energien, sondern Parteiung, ja auch Gegensatz ist. Auch hier gilt es einer Dialektik entschlossen ins Auge zu sehen, die sicherlich die Quelle von unsäglicher Not der Seele und der Boden für mancherlei Verirrung, aber ebensosehr notwendige Bedingung für die Erfüllung der geistigen Welt ist und deshalb auch im Gang der Bildung bis in die kleinsten Formen der erzieherischen Wirklichkeit hinein ohne Abschwächung zur Geltung gebracht werden muß. Die Formen menschlicher Gemeinschaft zu tragen, zu bejahen und zum Besseren zu modeln ist nur der imstande, der sich nicht der Form als solcher schon deshalb entzieht, weil sie nicht auf seine Subjektivität abgestimmt ist.

Auch die hier skizzierte Gesamtauffassung bedeutet, recht durchdacht, die Überwindung des alten Streites zwischen Individual- und Sozialpädagogik — aber freilich keine Überwindung mit Hilfe des Prinzips der universalen Harmonie. Zwei Weltansichten begegneten uns, die diesen Gegensatz unter sich zu lassen meinten: das System Natorps und die Lebensphilosophie insbesondere in der Gestalt, die ihr das Erleben der Jugend gab. Natorp, so sahen wir, schiebt alle tatsächlich auftretenden Gegensätze und Reibungen in die Region des „Nurpsychologischen" und stellt dieser die widerspruchslose Einheit des „Geistes" gegenüber, die er, als unbedingte Einstimmigkeit von Individuum und Gemeinschaft, durch die Identität der einen und allgültigen Gesetzlichkeit des Bewußtseins sowohl gefordert als verbürgt

Digitized by Google

glaubt. Das Weltgefühl der Jugend andererseits glaubt in sich die metaphysische Gewißheit einer Alleinheit des Seins zu besitzen, der gegenüber gleichfalls die Entzweiungen der harten Wirklichkeit nur als Abirrungen von der rechten Bahn erscheinen können. So treten hier wie dort Einheit und Zwiespalt als sich ausschließende Gegensätze, gleichsam verteilt auf zwei verschiedene Sphären, auseinander: wo Einheit des Lebens sich behauptet, da muß der Konflikt verstummt sein; wo Widerspruch herrscht, ist die Einheit des Geistes verloren. Die Dialektik der geistigen Wirklichkeit hingegen sieht gerade darin die wesenhafte Struktur des Geistes, daß er Einheit in der Entzweiung, Entzweiung in der Einheit ist. Die Alternative zwischen individualer und sozialer Bildung lehnt sie nicht deshalb ab, weil sie an eine Harmonie, ein Ineinanderfließen individualer und sozialer Lebensbewegung, folglich an eine Deckung von individualem und sozialem Bildungsprozeß glaubte, sondern weil die mancherlei Gegensätzlichkeiten zwischen Gemeinschaft und Individuum ihr nicht Abirrungen vom Gesetz des Geistes und Preisgabe der durch ihn geforderten Einheit, vielmehr Ausdruck seines notwendigen Wesens, Formen seiner Selbstentfaltung sind. Gerade im Gegensatz sieht sie eine Verbundenheit von Individuum und Gemeinschaft sich manifestieren, die jede einseitige, sei es individualistische, sei es sozialistische Pädagogik zum Widersinn stempelt. Alle erdenklichen Formen der Läuterung und Erhebung des Geistes liegen für die Dialektik innerhalb dieses Gegensatzes, nicht in seiner Befriedung. Man erinnere sich, daß der hier entwickelte Begriff von „Einheit" des Geistes eben derjenige ist, von dem her unsere einleitenden Ausführungen die Rede von der Philosophie, dem Bildungsideal der Gegenwart zu rechtfertigen suchten.

Digitized by Google

Es kann nicht geleugnet werden, daß ein allgemeiner Bildungsbegriff, der so eine Mannigfaltigkeit von Spannungen und Gegensätzen als mit dem Wesen des Geistes gesetzt in sich aufnimmt, nicht etwa nur die gegenwärtig auftretenden Formen eines enthusiastischen Harmonieglaubens verneint, sondern auch in gewissem Sinne einen Bruch mit dem eigentlich klassischen deutschen Bildungsideal bedeutet, wie es sich bei den Verkündern der Humanitätsidee ausprägt. Wie dieses Ideal entstanden ist unter dem starken Einfluß von solchen Geistern, denen der Glaube an einen allumfassenden Zusammenklang dessen, was lebt und webt, den Sinn des Lebens bestimmte, so ist es auch selbst allzusehr auf Harmonie, ästhetisches Ebenmaß und Ausgeglichenheit abgestimmt, als daß der hier vertretene Gedanke einer Bildung im Gegensatz und durch den Gegensatz es unangefochten lassen könnte. Unter unseren klassischen Denkern ist nur einer, dessen Geist wir hier beschwören können, ihn denn allerdings nicht nur als Zeugen und Eideshelfer, sondern als den wahren Schöpfer dieses ganzen Ideenkreises. Gerade Hegel aber ist auch derjenige unter unseren großen Denkern, der in der Zeit seiner Vollendung der Lebensstimmung des Humanitätsideals am fernsten steht, wie er denn seine eigene Position recht eigentlich im dialektischen Widerspruch wider die romantischen Erben der klassischen Epoche durchgebildet hat. Das mag dann gleichzeitig auch der Grund dafür sein, daß die Bildungstheorie, welche seine Philosophie des Geistes nicht sowohl — als Teil — in sich schließt, als vielmehr als Ganzes ist, noch nicht entfernt die Beachtung gefunden hat, die ihr ohne Zweifel zukommt.

Man wird indessen mit Recht fragen, ob denn jener allgemeine Satz, nach dem die gleiche Notwendigkeit eines inneren Wachstums philosophische und pädagogische Ideen

Digitized by Google

aus dem Lebensgrunde emportreibe, auch angesichts der Philosophie des Geistes sich bewähre, deren pädagogisch relevante Grundsätze wir hier entwickelt haben, ob also die eigentliche pädagogische Bewegung der Zeit parallele Bestrebungen sichtbar werden lasse. Und da möchte ich mich zu der Überzeugung bekennen, daß die pädagogische Grundgesinnung, die sich in jenen Sätzen formuliert, zwar noch nicht in der Breite der pädagogischen Meinungsäußerungen und Kundgebungen sich durchgesetzt hat, wohl aber nicht nur in merklich anschwellenden Stimmungen und mehr gefühlsmäßig begründeten Urteilen und Forderungen, sondern auch in den Formulierungen der Führer zunehmend hervortritt. Man beachte z. B. die Kritik, mit der G. Kerschensteiner, A. Fischer, O. Scheibner die Entwicklung der Arbeitsschulidee und -praxis begleitet haben. Ihr sachlicher Schwerpunkt scheint mir gerade darin zu liegen, daß sie im Gegensatz gegen eine das Objekt und seine Forderung gröblich mißachtende, spielerische und richtungslose Pädagogik, der das Attribut der „Arbeit" höchst seltsam zu Gesichte steht, der „Zucht des Gegenständlichen" ihr vielfach vergessenes Recht zurückzuerobern sucht. Es wäre aufs dringendste zu wünschen, daß diese innerhalb der Arbeitsschulbewegung anhebende Reaktion sich darauf besänne, daß ihr bestes Rüstzeug im Arsenal Hegelscher Gedanken bereitliegt: denn Hegels Kulturphilosophie enthält in sich eine durchgeführte Philosophie der Arbeit, die das wirksamste Gegengift geben alle Ausartungen des Subjektivismus und Expressionismus darstellt. Und bei alledem möge nicht vergessen werden, daß unter den am Erziehungswerk Tätigen und über das Erziehungswerk Reflektierenden nicht wenige sind, die, ohne von ihrem Denken, Wollen und Tun viel Redens zu machen, sich gleichwohl den Sinn der Forderun-

Digitized by Google

gen, die der Gegenstand, die Idee, die Institution stellen, durch die Manifeste des „neuen Geistes" nicht haben rauben lassen.

Noch bedeutsamer in symptomatischer Hinsicht aber, als alles hier Angeführte, scheint mir eine Wandlung zu sein, die offenbar innerhalb der ihrer selbst bewußt gewordenen Jugend im Gange ist. Vieles deutet darauf hin, daß man gerade hier an vielen Stellen der romantischen Selbstbespiegelung, des Wühlens in einer sich selbst so wichtig nehmenden Problematik, der herbeigezerrten Erlebnisse und der künstlichen Ekstasen satt, übersatt geworden ist und nach der wahren Erlösung vom Ich, seinen Nöten und seinen Verkehrtheiten lechzt, wie sie einzig die entschlossene Hingabe an wirkliche Aufgaben, das Aufgehen in einer Sache, der man mit ganzem Herzen, mit Einsatz aller Kräfte dient, die Aufrichtung von Idealen, die man um ihrer selbst willen und nicht als Reflexe der Subjektivität verehrt, dem Menschen bringen kann. Zucht und Haltung, Dienst und Einordnung, Selbstvergessenheit und Selbstüberwindung, Bewährung und Leistung fangen wieder an als Werte zu gelten, die das innere Leben einer zum Selbstbewußtsein erwachenden Jugend erst der Reife entgegenführen können. Das ist, in Leben und Tat sich durchsetzend, dieselbe Synthese, deren gedanklichen Ausdruck wir in der Konzentration der philosophischen Gedanken zu finden glaubten: auch hier ist die „Idee" den Strudeln des Erlebnisstromes enthoben und in einem Jenseits befestigt, zu dem man nur deshalb aufblicken kann, weil es ein Jenseits ist. Ja, selbst der Begriff des Klassischen, jedem romantischen Expressionismus ein Greuel und ein Ärgernis, gewinnt in diesen Kreisen wieder Bürgerrecht. Denn es scheint mir doch nicht zufällig, daß ein E. Spranger, mit der Erlebniswelt dieser Jugend von je in innigster

Digitized by Google

Berührung, ihn aufs neue als eine Zentralidee der Bildung glaubt aufrichten zu dürfen.

IX. DIE INDIVIDUALISIERUNG DES BILDUNGSIDEALS

Gesetzt den Fall nun, das hier behauptete Zusammenstreben von gedanklicher Entwicklung und Lebenstendenzen führe zu einer vollkommenen Einigung — wäre damit etwa eine Gesamtlage geschaffen, die uns gestatten würde, ohne Einschränkung von der Einheit des Bildungsideals zu sprechen? Folgende Erwägung könnte uns das zweifelhaft machen. Selbst wenn völlige Einstimmigkeit herrschte hinsichtlich der allgemeinen Grundsätze, in denen diese Einheit niedergelegt ist, wäre damit auch nur das Geringste ausgemacht über die besondere Gestalt der Inhalte, an und in denen diese Grundsätze sich auszuwirken hätten? Offengelassen wäre durch sie doch immer noch der konkrete Gehalt der Ideale, denen man dient, der Gemeinschaft, der man sich ergibt, der Werte, die man anerkennt, der Bildungsgüter, die man pflegt. Ist man sich einig darüber, daß der Sinn vor jeder subjektivistischen Auflösung bewahrt bleiben müsse, so kann diese Rettung den denkbar verschiedensten Sinngehalten zugute kommen. Die Einheit eines Bildungsideals zu behaupten, dazu würde — so möchte man meinen — doch erst dann Recht und Anlaß gegeben sein, wenn diese Einheit auch in der inhaltlichen Erfüllung jener allgemeinen Grundsätze zutage träte, wenn eine allerseits übereinstimmend anerkannte Konkretisierung zu der Billigung jener Grundsätze hinzukäme.

Nun gibt es ja in der Tat sinnvolle Inhalte, deren Objektivität insofern zugleich den Charakter des Über- oder Außerindividuellen trägt, als diese Inhalte, gleichviel, welches die Besonderheit des sie denkenden, erlebenden Men-

Digitized by Google

schen oder Menschenkreise sei, sich nicht nur dieser Mannigfaltigkeit ohne jede sachliche Abwandlung, in vollkommener Identität der Bedeutung darbieten, sondern auch in ihnen allen ohne Unterschied die Überzeugung unbedingter Verbindlichkeit erwecken. Es sind insbesondere bestimmte Inhalte des Denkens und Erkennens, die dieses Gepräge einer außerindividuellen Objektivität tragen — wie denn, um das nächstliegende Beispiel zu nehmen, die allgemeinen Sätze über die Struktur der geistigen Wirklichkeit, die dieser ganzen Betrachtung zugrunde liegen, den Charakter einer solchen von allen Individualbestimmungen unabhängigen Objektivität für sich in Anspruch nehmen. Aber dürfen wir diesen Charakter erweitern und verlangen, auch das Bildungsideal zu einer vollinhaltlichen Erfüllung fortgeführt zu sehen, der in allen Teilen diese Form der Objektivität zukommt? Diese Forderung stellen oder auch nur diese Möglichkeit annehmen, das hieße doch in solche Meinungen zurückfallen, denen unsere vorausgegangene Kritik in erster Linie gegolten hat. Wir würden ja mit dieser Annahme unsererseits die Psyche dem Logos, das Leben dem identischen Gesetz des Bewußtseins aufopfern, die Bewegung zum Derivat unabänderlich vorgezeichneter Sachgültigkeiten verdünnen. Denn vergessen wir doch nicht: Bildungsideale sind, in entscheidender Abweichung von allen Gehalten eines rein sachbestimmten, gleichsam entpersönlichten Denkens, der volle und gesammelte Ausdruck des Lebensstandes, der in ihnen seine Selbstvergewisserung und Zielbestimmung sucht. Fällt für eine Reihe von Denkinhalten die Objektivität mit Allgemeingültigkeit zusammen, so darf uns das nicht verführen, diese Deckung auf die Gesamtheit aller intendierten Gegenständlichkeiten auszudehnen. Ganz im Gegenteil: soweit der Vollgehalt des Bildungsideals in Frage steht, wird

Digitized by Google

diese Identifizierung durch die allgemeinen Grundsätze, in denen wir die Grundlage aller pädagogischen Idealbildung fanden, nicht nur nicht gefordert oder auch nur offengelassen, sondern geradehin ausgeschlossen. Was sie über den Aufbau der geistigen Wirklichkeit aussagten, das fordert ja für jede Schöpfung der Lebenstotalität, wie es das Bildungsideal ist, die inhaltliche Besonderung; mit ihr aber ist die Uniformität der konkreten Erfüllung unvereinbar. Die Einheit des Bildungsideals ist wahrhaftig nicht die „widerspruchslose Einheit" des transzendentalen Idealismus. Und wenn die phänomenologische Schule sich stellenweise geneigt zeigt, von ihrer eigenen Entwicklung den Gewinn einer inhaltlich voll ausgebauten Weltanschauung von allverbindlichem Charakter zu erhoffen, so scheint sie mir damit ihre eigenen Voraussetzungen Lügen zu strafen und in die Bahnen eines konstruktiven Idealismus zurückzulenken.

Es hat der Erörterung des hier vorliegenden Problems zum großen Nachteil gereicht, daß innerhalb ihrer immer wieder zwei grundverschiedene Sachverhalte in der bereits berührten Weise vermischt worden sind. Immer wieder meinte man, daß ein gegenüber der subjektiven Lebensbewegung stabilisierter Sinn zugleich ein „allgemeingültiger", daß ein Sinngehalt von individuellem Charakter zugleich ein „subjektiver" sein müsse. Lobpreisungen wie Verdammungsurteile, denen „Subjektives" und „Objektives" begegneten, fußten gleichmäßig auf dieser als selbstverständlich betrachteten Gleichsetzung. Aber es ist ein Irrtum, zu meinen, daß die sinnhaften Gebilde nur dann etwas anderes sind, mehr sind als Widerschein und Ausdruck der jeweiligen Zustände des Subjektes, wenn sie durch ihre Allgemeingültigkeit ihre Unabhängigkeit vom Subjekt zweifelfrei dokumentieren. Es kann ein Sinngehalt — eine Einsicht, ein Ideal, ein Ge-

Digitized by Google

bot, eine Gestalt — mit der ganzen gebietenden Strenge eines in sich Gegründeten, keiner subjektiven Regung Nachgebenden erlebt werden und dabei doch individuell sein in dem Sinne, daß er nur dieser einen Persönlichkeit, diesem einen Menschenkreis mit so bindender Kraft gegenübertreten konnte. Es ist an der Zeit, daß die Union der Gegensatzpaare: objektiv-subjektiv und allgemeingültig-individuell endgültig gelöst werde. Und diese Lösung wird gefordert nicht im Namen eines individuellen Einfalls oder Beliebens, sondern als Konsequenz der „allgemeingültigen" Aussagen, in denen die Strukturtheorie den Aufbau der geistigen Wirklichkeit bestimmt.

So mündet diese Erörterung ein in den Gedankengang, von dem unsere Gesamtbetrachtung ausging. „Einheit" des Bildungsideals ist und besteht unabhängig von allen auf sie sich richtenden Reflexionen und Bestrebungen in Gestalt der Zusammengeschlossenheit des dialektisch sich entfaltenden Prozesses, der auch und gerade die zu schärfstem Gegensatz auseinandertretenden Bildungen im Wesensgrunde aneinander bindet. Einheit kann und soll erstrebt werden auf Grund der Erkenntnis, daß und weshalb solche Solidarität des Wesens besteht, sowie in der Anerkennung des ganzen Inbegriffes allgemeiner strukturtheoretischer Wahrheiten, denen diese eine zugehört — Wahrheiten, deren Bedeutung für den Aufbau jedweden Bildungsideals uns offenbar wurde. Einheit kann und soll nicht erstrebt werden als vollinhaltliche Uniformität des Lebensideales, als allverbindlicher Kanon der Menschengestaltung — denn ein solches Streben würde der Preisgabe jener allgemeinen Erkenntnis gleichkommen. Zu den Gegensätzen, die die dialektische Theorie des Geistes sieht und anerkennt, zählt eben auch der Gegensatz der sich individualisierenden Bildungsideale.

Digitized by Google

Aber ist diese Einheit nicht zu arm, zu beschränkt, zu unkräftig in ihren Wirkungen? Heißt das nicht im Grunde die Zersplitterung in aller Form philosophisch legitimieren? Dies nun doch nicht! Es läßt sich noch etwas mehr aus jener allgemeinen Theorie des Geistes herausholen, was diese Befürchtung hinfällig macht. Daß die Besonderheit der Idealbildung den Gegensatz, den Widerspruch nicht etwa nur zuläßt, sondern notwendig mit sich bringt, wurde uns ja immer von neuem bemerklich. Aber es gibt verschiedene Arten und Erscheinungsformen des Widerspruches und verschiedene Weisen, den Gegensatz zu entwickeln und durchzukämpfen. Es soll wahrhaftig hier nicht jeder Anlaß, jeder Gegenstand und jede Form wechselseitiger Befehdung von Menschen und Menschengruppen im Namen der Dialektik heilig gesprochen werden. Zunächst und vor allem: nicht gering an Zahl sind die Konflikte zwischen Menschen und Menschengruppen, die, obwohl Gegensatz, doch keineswegs dialektischer, d.h. für die Entfaltung des Geistes wesentlicher Gegensatz sind. Es können vitale Energien, materielle Interessen, geringwertige Begehrungen in einer Weise aufeinanderstoßen, die sich kaum vom Zusammenprall naturhafter Gewalten unterscheidet, jedenfalls den Wesenskern der Partner nicht in positivem Sinne berührt. Sodann aber: auch innerhalb der Gegensätzlichkeiten, die für den Aufbau der geistigen Welt von Belang sind, bestehen erhebliche Rangunterschiede des Wertes je nach der Qualität der Güter, um die, und der Formen, in denen der Kampf ausgetragen wird. Und zwar stehen diese beiden Kriterien insofern in einem inneren Zusammenhang, als die Werthöhe der Sinngehalte, an und in denen der Widerspruch sich entwickelt, die Weise der Kampfführung zwar nicht immer tatsächlich regelt, wohl aber ideell normiert. Ja, der auf der höheren

Digitized by Google

Ebene die Geister entzweiende und bindende Konflikt erstreckt seine veredelnden Wirkungen auch nach unten, weil er einerseits die Leidenschaft durch Fesselung an Anliegen höheren Ranges aus den tieferen Sphären abzieht, andererseits, insoweit innerhalb dieser der Zwiespalt unaufhebbar bleibt, mildere Formen seiner Durchsetzung erwirkt. Und endlich: gerade mit dem Emporsteigen in die höheren Wertschichten, gerade mit der Erhebung in die Sphären, in denen der Geist den Reichtum seiner Güter und Gestalten immer klarer und vollständiger vor dem Blick ausbreitet, in denen er sich selbst gleichsam durchsichtig wird — gerade dort harrt auch seiner die letzte Offenbarung: daß die Entzweiten und widereinander Stehenden im innerlichsten Sinne zusammengehören, weil das gemeinsame Schicksal des Geistes sich an ihnen und durch sie erfüllt, weil erst in ihrem Gegensatz der Reichtum der Idee sich ans Licht emporhebt. Aus dieser Erkenntnis aber erwächst dann jene Ineinssetzung mit dem Gegenüber, die zu bezeichnen der vielerörterte Begriff des „Verstehens" aufbewahrt werden sollte. Denn Verstehen in diesem tieferen Sinne besagt nicht etwa dies, daß man sich zu erklären vermag, wie es zu dieser Gestalt, dieser Haltung des Geistes habe kommen können, sondern daß man dem Wertgehalt des Andersartigen, ja auch des Abgelehnten und Bestrittenen sich aufschließt kraft des geheimen Wissens, daß ihm die eigene Wertgestaltung in einem verborgenen Lebensgrunde verbunden und verpflichtet ist. Auch dieses Verstehen ist ein „Aufheben" des Gegensatzes, so wahr der Verstehende die Wertfülle des Verstandenen sich selbst zuführt. In einem Verstehen von solcher Art ist der höchste Standort erreicht, der dem nur in der Besonderung und Entzweiung sich selbst findenden Geist vergönnt ist; denn es vereint eine dem Ganzen des geistigen Kosmos sich aufschlie-

Digitized by Google

ßende Bereitschaft und Weite mit der entschlossenen Hingabe an die dem eigenen Ich und der erwählten Gemeinschaft vorbehaltenen Sendung, ohne die das geistige Universum in Nebel zerfließen würde.

Eine Bildungsidee vermag also sehr wohl den Gedanken der dialektischen Gegensätzlichkeit in sich aufzunehmen, ja zu ihrem Lebensprinzip zu erwählen, ohne deshalb ein Evangelium des Unfriedens zu verkünden. So wahr sie Anwalt des Geistes ist, verlangt sie auch „Vergeistigung" des Kampfes; sie verbündet sich mit allen den Gewalten, die den Schwerpunkt der notwendigen Auseinandersetzung aus dem Materiellen, Elementaren und Triebhaften nach innen zu verlegen trachten; sie verdammt so nachdrücklich, wie nur irgendeine Botschaft des Friedens es vermag, jene Gehässigkeit, die, unter dem Banner der Idee kämpfend, in Wahrheit nur Menschen treffen will. Indem sie aber das Verstehen als die heilende und versöhnende Macht herbeiruft, eint sie sich mit den Bestrebungen, denen insbesondere E. Spranger mit dem Ausbau seiner „geisteswissenschaftlichen Psychologie" und seiner Typologie der „Lebensformen" die gedankliche Grundlage geschaffen hat. Ist doch gerade die Typenbildung eine der Hilfen, mit denen der um Verständnis alles Menschlichen ringende Geist der verwirrenden Vielgestalt der Erscheinungen Herr zu werden sucht.

X. DIE DEUTSCHE LAGE

Ein Gedankengang, der sich auf die Überzeugung gründet, jedes inhaltlich konkretisierte Bildungsideal wachse mit einer prälogischen Notwendigkeit aus den Tiefen des Lebens hervor, wird zwar in einer Wesensverwandtschaft zwischen philosophisch ausgebauter Weltanschauung und pädagogischer Idee eine wertvolle Stütze für seine Auffassung

Digitized by Google

finden, wird aber deshalb nicht der weitergreifenden Frage ausweichen dürfen, ob nicht über die Grenzen der reinen Ideenbewegung hinaus, ob nicht in dem Ganzen des dem betreffenden Lebenskreis beschiedenen äußeren und inneren Schicksals die Züge aufzuweisen seien, die das in ihm sich formende Bildungsideal als die seiner Lage angemessene Deutung und Zielweisung legitimieren. Hüten wir uns, diese Fragestellung so mißzuverstehen, wie es einer von uns bekämpften Anschauungsweise naheliegen würde. Nicht darnach wird bloß gefragt, ob es als „Ausdruck" dem Gesamtzustand angemessen sei, aus dem es entspringt. Es wird, sofern die von uns gestellte Frage bejaht werden kann, auch als solcher seine Beglaubigung empfangen. Aber wir wissen ja, daß jede etwa zuzuerkennende Ausdruckswahrheit sich gründet auf eine Qualität des Gebildes, kraft deren es eben mehr ist als bloßer Ausdruck, kraft deren es an sachlichen Notwendigkeiten sich bewährt. In diesem tieferen Sinne also dürfen, ja müssen wir zum Abschluß fragen, ob und wie das hier in seiner Struktur entwickelte Bildungsideal sich der deutschen Lebens- und Seelenlage dieses historischen Momentes vermähle.

In das Licht dieser Fragestellung gerückt, läßt diese Lage vor allem eine Eigentümlichkeit grell in die Augen fallen. Wenn so etwas wie deutsche Bildung sein oder werden soll, so muß es einer von den schmerzlichsten Dissonanzen und von schier unauflösbaren Antinomien zerrissenen Wirklichkeit abgewonnen werden. Ob wir die äußeren Bedingungen ins Auge fassen, unter denen unser Volk — innerhalb wie außerhalb der Reichsgrenzen — auf absehbare Zeit hin sein Dasein zu fristen hat, ob wir seine innere Gliederung nach Stämmen, Ständen, Klassen prüfen, ob wir nach den politischen, den sittlichen, den religiösen Überzeugungen fra-

Digitized by Google

gen, die es in seinem Schoße hegt: überall mühseliges Ringen in drangvoller Enge, überall Mischung und Gärung nicht zu versöhnender Elemente, überall Widerstreit, sei es in den gröberen Formen des bloßen Daseinskampfes, sei es in den sublimeren, darum aber nicht milderen Formen der Weltanschauungskonflikte — kurzum, auf den ersten Blick ein Wirrsal von vieltausendfältiger Bewegung, in der alle wider alle zu stehen scheinen. Alle Zerrissenheiten, mit denen die moderne Kultur ihre Söhne heimsucht, haben im Leben unserer Nation sich zur schwersten Krise gesteigert. Vermöchte wahre Bildung nur da zu erblühen, wo die Kräfte sich zu sinnvoll geordneter Bewegung harmonisch zusammenfügen — eitel wäre jede Hoffnung, aus diesem Chaos einen Kosmos zu entbinden, und ein Bildungsideal, das Voraussetzungen und Forderungen von solcher Art in sich schlösse, es würde als ein Stern, den man nicht begehrt, nicht aber als ein Leitbild, dem man nachstreben kann, über diesem Leben schweben. Nur wenn auch im leidenschaftlichsten Kampf der Interessen und der Ideen, nur wenn in der härtesten, gegen Neigungen und Bedürfnisse gleichgültigen Mühsal, nur wenn im geduldig ausharrenden Dienst der Geist nicht sich selbst zerreibt und verliert, sondern zu neuen Formen durcharbeitet — nur dann ist auch jetzt noch für deutsche Bildung mehr zu erhoffen, als ein langsames Aufzehren des väterlichen Erbes. Und mir will scheinen, daß der, der aufmerksamen Auges Zerfall und Wachstum zu unterscheiden sich bemüht, inmitten von Ermattung, Ruchlosigkeit, Haß, Entartung die Zeugnisse eines sich mühselig emporringenden Lebens nicht vermißt. Was hier als Vermutung und Hoffnung sich ausspricht, das gewinnt festeren Grund in einer Anschauung vom Wesen bildenden Geschehens, die die grausamsten Härten des äußeren wie des inneren Schick-

Digitized by Google

sals zu sehen und zu bejahen den Mut hat. Jedenfalls: wenn man mit Fug und Recht die Losung „Arbeit" für alles deutsche Bildungsbemühen ausgegeben hat, dann wird diese Arbeit nicht das freie Ausströmen und lustvolle Gestalten der sich selbst genießenden und darstellenden Subjektivität, sondern die grimmig-ernste Bezwingung härtester Widerstände sein. Der dialektische Gegensatz von Mensch und Objekt ist keiner Bildungswirklichkeit so sehr zum unentrinnbaren Gesetz geworden wie derjenigen, in der das deutsche Volk seine innere Existenz zu wahren hat. Für den Harmonieglauben der Humanitätsidee ist in dieser harten Welt keine Statt.

Schauen wir aber aus nach der Gestalt der deutschen Seele, die aus dieser Arbeitswelt emporsteigen mag — wer ist des Glaubens, daß sie in einer inhaltlichen Übereinstimmung der Lebensdeutungen und Wertsetzungen ihre innere Einheit haben wird? Wenn unserem Volk mehr als allen anderen von jeher das Schicksal auferlegt und die Sendung mitgegeben war, in einer Mannigfaltigkeit auf sich selbst bestehender und widereinander stehender Wertgestaltungen, nicht in der Einförmigkeit eines allerwärts befolgten Kanons seinen inneren Gehalt ans Licht emporzuheben, so sieht es wahrhaftig nicht so aus, als ob jetzt die Stunde gekommen sei, da alle diese Ströme in ein Bett zusammenfließen, alle diese Stimmen sich zu einer Melodie vereinigen werden! Mir scheint, uns Deutschen kann nichts anderes helfen als die Liebe zu unserem inneren Schicksal, die dies Auseinandergehen in eine Mehrheit nicht nur neben-, sondern widereinander stehender Gestalten des Geistes bejaht, weil sie in ihm nicht nur ihre Not und ihr schmerzliches Ungenügen, sondern auch ihren von keinem übertroffenen Reichtum erkennt. Kein Zweifel, daß mit solchem Schicksal es dem Deutschen nicht etwa nur in den äußeren Dingen dieser

Digitized by Google

Welt, sondern auch und gerade in der Ordnung seines inneren Haushaltes schwerer, unendlich viel schwerer gemacht ist als den Nationen, denen im gleichen Rhythmus sich zu bewegen eine weniger eigensinnige, eine fügsamere Art so viel leichter macht. Aber wer darum des Deutschen Los verwünscht — er sage uns doch das Mittel, uns seiner und der mit ihm verbundenen Unzuträglichkeiten zu entledigen! Glaubt man die Einheitsform des deutschen Menschen mit Theorien konstruieren, mit Bildungsplänen verordnen, mit Organisationen herstellen zu können? Glaubt man, im Gange der Jahrhunderte erwachsene und festgewordene Grundhaltungen der Seele durch einen Willensakt zusammenzwingen zu können? Der deutsche Mensch hat viele Gesichter, und er hat sie gerade dann am sichersten, wenn er ein echter deutscher Mensch ist.[1]) Das Gemeinsame, das die Erziehung

1) Um Mißverständnissen vorzubeugen, füge ich hinzu: diese Sätze richten ihre Spitze nicht gegen diejenigen, die im nationalen Bildungsprozeß einen gewissen Bestand an gemeinsam gepflegten Gütern der nationalen Kultur sichergestellt zu sehen wünschen. Sie richten sich nur gegen die mit solchen Bestrebungen oft verkoppelte Meinung, als ob eine partielle oder auch völlige Deckung der in den nationalen Bildungsprozeß hineingeleiteten Güter die Menschen und Gruppen in ihrem Wesensgehalt, ihren Lebensnormen und Idealen angleichen werde, als ob also auf diesem Wege die Mannigfaltigkeit deutscher Lebensformen durch die eine Normalform des „deutschen Menschen", der „deutschen Weltanschauung" verdrängt und so die schmerzlich vermißte nationale Einmütigkeit hergestellt werden könne. Wer einen solchen Erfolg der genannten Bestrebungen voraussieht oder gar erhofft, der vergißt ein Wesentliches: gerade wenn die fraglichen Werte in echter und wahrhaftiger Hingabe erlebt werden, dann verhelfen sie der Seele, in der sie Zugang finden, zur Vertiefung, zur charaktervollen Durchbildung ihres Eigenwesens. Sie arbeiten also den Schädigungen, die aus der Mannigfaltigkeit und dem Gegensatz zweifellos erwachsen können, nicht durch deren angleichende Austilgung, sondern durch ihre „Vergeistigung" entgegen.

Digitized by Google

jedem werdenden Deutschen mitgeben soll, es kann nun einmal nicht in einem Inbegriff von allgültigen Lebensnormen, sondern nur in jener Gesinnung bestehen, die in der Besonderung und in der Parteiung die spannungserfüllte, die lebendig-dialektische Einheit sich formender Wertgestalten sieht und kraft solcher Gewißheit auch in dem Widerpart den Bruder und Genossen des inneren Schicksals ehrt. Hebt sich der Gegensatz in die Sphäre solcher Gesinnung empor, der er — Gott sei's geklagt — noch so fern ist, so wird man sich der Mühe überhoben finden, die Einheit der deutschen Seele auf Wegen zu suchen, die von ihr in Wahrheit wegführen.

Halten wir uns dieses durch keine Theorie, durch keinen Willensentschluß abzuändernde Schicksal deutschen Menschentums vor Augen, dann beantwortet sich die Frage von selbst, ob die hier entwickelte Bildungstheorie es beanspruchen dürfe, mehr als logische Deduktion, mehr als Ausdruck einer augenblicklichen Seelenlage zu sein, ob sich sachliche Notwendigkeiten in ihr zur Geltung bringen. Dem Aufbau der geistigen Wirklichkeit seine konstruktiven Prinzipien abzugewinnen und, was mehr heißt, den also durchsichtig gewordenen in den eigenen Willen, in das Leitbild der eigenen Wesensformung aufzunehmen, das blieb billigerweise dem Volk vorbehalten, dem seine Geschichte die schonungslose Enthüllerin aller Gefahren und Verhängnisse des Geistes, die harte Lehrmeisterin aller Tugenden kämpfenden Ertragens von je gewesen und bis heute geblieben ist. Keine Lebensdeutung kann diesem Volke Genüge tun, die diese teuer erworbene Erfahrung ungenutzt ließe, kein Bildungsideal ihm frommen, dem das Werden des Geistes ein kampfloses Emporblühen ist.

Digitized by Google